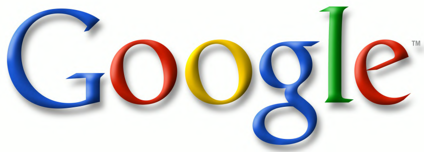
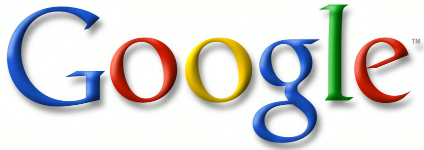





VE
RI
TAS



O

HERBARTIANISMEN I PEDAGOGIKEN.

AKADEMISK AFHANDLING,

som med tillstånd af den vidtberömda Filosofiska Fakulteten
vid Kejserliga Alexanders-Universitetet i Finland

till offentlig granskning framställes

af

J. J. F. PERANDER.

E. o. Professor.

Uti Filosofiska lärosalen den 31 Oktober 1883,

p. v. t. f. m.

Helsingfors,

J. C. Frenckell & Son, 1883.

KAP. I.

Det adertonde århundradets pedagogiska kriticism och Herbarts ställning till den.

Med pedagogisk kriticism förstå vi det nya, omstörtande betraktelsesätt i uppfostringsangelägenheter, som i senare hälften af 18 århundradet utgick ifrån J. J. Rousseau, och öfverflyttadt till den tyska andens kulturområde förgrenade sig i Filantropinism och Pestalozzism. Herbartianismen står med dessa, isynnerhet med den sistnämnda, i omedelbart samband: den är den till det nittonde århundradet öfverflyttade pedagogiska kriticismen med de förändringar, som ett nyktert tänkande, sedan den första svärmiska entusiasmens våg hunnit lägga sig i sinnena, kunde gifva vid handen.

Djupgående, pedagogiska reformsträfvanden sammanträffa vanligen med sådana stora söndringar i det nationala lifvet, som tyckas blottställa villkoren för ett enhetligt samband i det hela. Så var fallet i 18 århundradet. Lifvet hade stelnat fast i traditionela stånd och yrkessferer. De traditionela institutionerna voro icke egnade att uppamma en allmän anda nog stark gentemot skiljaktigheter och motsatser i det sociala. Uppfostraren tycktes hafva förlorat ur sigte iden af allmän menniskobildning. Man uppfostrade adelsmän, lärda, yrkesmän, men icke menniskan. Det är nu iden af allmän menniskobildning, på hvilken Rousseau med hela kraften af sitt lifliga snille rigtar uppfostrarens blick. Han vill, såsom

det i hans excentriska språk heter, uppfostra „naturmenniskan“ midt i det civiliserade samhällets sköte. Menniskan såsom medlem af en social krets är blott en bråkdel af menniskan. Naturmenniskan är *l'entier absolu*[1]). Denna ide tränger djupt in i den tyska pedagogiken. Entusiastiskt gripen af Rousseaus Emil vittnar Pestalozzi sjelf, att, sedan han läst denna bok, den bestående hem- och offentliga uppfostran syntes honom vara *eine verkrüppelte Gestalt*, som blott i Rousseaus höga ideer kunde finna ett botemedel mot erbarmligheten af sitt tillstånd[2]). Han yttrar på ett annat ställe: Die allgemeine Schiefheit der Menschen in allen bürgerlichen Verhältnissen und ihre allgemeine Verhärtung im gesellschaftlichen Zustand ist eine Folge der *inneren Verstümmelung der Naturkräfte* unsers Geschlechts[3]). I den nya uppfostran, i den form af menskligt, som genom den skulle förverkligas, såg Pestalozzi ett medel att höja sitt fädernesland öfver den i detsamma rådande tvedrägten mellan aristokratin och landtfolket.

Hos Herbart finna vi iden af allmän menniskobildning under formeln: „jemnsväfvande mångsidigt intresse“, som den uppfostrande undervisningen skall alstra, och hvarigenom den bildade har beröringspunkter och mottaglighet för alla det sociala lifvets sferer. Man skall enligt Herbart icke betunga uppfostran med särskiljda arter af öfningar för ett bestämdt stånd. Den allmänna bildningen tillstädjer icke en gång gossen sjelf att redan vilja veta, hvad honom lyster att blifva, och derefter inskränka sitt intresse. Den mångsidigt bildade är mångfaldigt förberedd; han får välja sent, ty han skall i hvarje fall lätt förvärfva sig de nödvändiga skick-

---

1) Émile ou de l'éducation. I. p. 15. Paris 1829.

2) Schwanengesang. Pestalozzis Werke. X. s. 200. Herausg. v. L. W. Seuffarth.

3) Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. s. 100.

ligheterna; — och han vinner genom det senare skeendevalet oändligen i säkerhet att icke taga miste i följd af misskända anlag och föränderliga omständigheter[1]) I Herbarts „jemnsväfvande mångsidigt intresse", som skall utgöra den uppfostrande undervisningens ideal, finna vi det i allvarligt tänkande utvecklade begreppet af Rousseau's l'entier absolu, af hans l'homme naturel, i hvilken ren menskligheten skall utvecklas oberoende af hänsigt till stånd, till konfession, till nationalitet.

Af det anförda framgår dock ännu icke sjelfva hufvudnerven i den pedagogiska kriticismens betraktelsesätt. Vi måste se närmare till, huru den uppfattar bildningsprocessens natur och villkor.

Den tidigare pedagogiken, hvilken vi kunde kalla den dogmatiska, lade hufvudvigten på det, som den unga menniskan utifrån af befintligt förråd skulle såsom sed och kunskap inhemta. Under trycket af de vuxnes auktoritet skulle seden bilda sig, och kunskapsämnets hopade massa genom deras försorg tillfalla det uppväxande slägtet. Enligt den nyare pedagogiken deremot skall uppfostraren icke i främsta rummet se på det traditionens förråd, som skall öfvergå till de unga och så att säga till förvaring nedläggas i anden, utan han skall utgå från hänsigt till de menskliga anlagen och deras utveckling. Uppfostran skall enligt dessa nya vuer vara en process af sjelfutveckling. Man skall bilda menniskan inifrån, icke såsom den dogmatiska pedagogiken förfor, utifrån. Vi påminna om Rousseau's sats: Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature. Hvad uppfostraren kan göra, är för det första att icke lägga hinder i vägen för denna inre utveckling, för det andra att gynna och befrämja den. Träffande yttrar en fransk författare om Rousseau's lärjunge: Il *invente* tout ce qu' il doit *apprendre*, depuis

---

[1]) Allgemeine Pädagogik. Johan Friedrich Herbarts sämmtliche Werke. Herausg. v. G. Hartenstein. Leipzig 1850–1851. X. B. s. 172.

les sciences jusqu'aux vertus. Att hafva uttalat denna enkla ide af uppfostran, såsom en sjelfutvecklingsprocess, detta är Rousseau's stora förtjenst i pedagogikens historia, och för denna ide måste man förlåta honom mycket af den karikaturmässiga öfverdrift, till hvilken han gör sig skyldig i detaljerna af den uppfostran, hvars bild han framställer i det epokgörande arbetet: *Émile ou de l'éducation* (1762). Den gängse åsigten att detta arbete utgör en kopia af John Locke's *„Some thougts concerning education“* (1693) beror på okunnighet.

Man finner, hvilken betydelse enligt detta nya betraktelsesätt studium af den psykiska processen erhåller för pedagogiken. Det är till ett sådant studium Rousseau framför allt annat uppfordrar uppfostraren, och det är på det området han ser sin egen förtjenst hufvudsakligen ligga. Jag kan, yttrar han, hafva misstagit mig i afseende å det som skall göras, men tror mig hafva rätt förstått le sujet, sur lequel on doit operer[1]. Det är i de psykologiska synpunkternas förknippande med pedagogiken som äfven Pestalozzis och Herbarts sträfvande till en hufvudsaklig del består.

Den ide, som Pestalozzi i sin förnämsta pedagogiska skrift (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt) dunkelt utvecklar, är, sammanfattadt, denna, att uppfostraren skall rikta sin uppmärksamhet på den psykiska gången af krafternas utveckling hos menniskan och i öfverensstämmelse härmed anordna lärostoffen i sådan följd, att sysselsättningen med dem blir i hvarje stadium ett moment i en sjelfutvecklingsprocess, som harmoniskt utbildar de menskliga anlagen. Det var denna enkla ide, som låg till grund för de företag på den praktiska uppfostrans område, för hvilka den ädle Schweizaren tillvann sig en verldsdels uppmärksamhet, och som voro bestämda att utöfva ett omskapande inflytande på dess uppfostringsväsende. Och inom det synfält, som denna

---

[1]) Anf. arb. I. 6.

ide öppnar för oss, hafva vi äfven att söka Herbartianismens plats och betydelse i pedagogikens historia. Herbart insåg, att pedagogiken icke kan vara annat än rå empirism, så länge den icke på alla punkter af sitt görande och låtande bestämmes af kännedom af den psykiska processens natur och lagar. Utan denna kännedom kan uppfostraren ej förstå den rätta beskaffenheten af de hinder, som möta honom, ej heller af de medel, som stå honom till buds för att uppnå sitt mål. Det var det pedagogiska problemet eller behofvet att förstå den rätta beskaffenheten af kausalförhållandet mellan lärare och lärjunge, som dref Herbart att beträda den psykologiska forskningens område, där han gjort sitt namn så berömdt[1]).

Formen för all undervisning måste — så yrkar Pestalozzi — underkastas de eviga lagar, enligt hvilka menniskoanden höjer sig från sinliga åskådningar till tydliga begrepp[2]). Men medvetande af dessa lagar saknar Pestalozzi hos sin tids uppfostrare och i dess skolor. Dessa försumma att bereda de sinliga åskådningsfundamenten för andens utveckling och meddela derföre en vishet, som blott är ordvishet, blott dödt minneskräm. De försumma att försätta sig in i de elementära processer, som hos barnet måste föregå de mera sammansatta, och derföre blifva undervisning och uppfostran så föga fruktbringande. Der barnet saknar den bestämdaste klarhet i åskådningen af ett definieradt föremål, der lär man det bloss mit Worten aus der Tasche spielen[3]). Pestalozzi lägger derföre en omätlig vigt derpå, att uppfostran i hemkretsen, i barnets omedelbara omgifning metodiskt befrämjar åskådningsprocessen. Ur Pestalozziska uppfattningssätt härflyter det för den tyska pedagogiken och isynnerhet för den Herbartska skolan så vigtiga och så flitigt utvecklade begreppet: *Heimath-*

---

[1]) Werke XI. 381.

[2]) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. s. 162.

[3]) Ibid. s. 255.

kunde, såsom den gemensama urstam, ifrån hvilken sednare de särskilda kunskapsfacken i läroprocessen skola förgrena sig. På samma gång som den pedagogiska kriticismen yrkar, att man för att med framgång leda bildningsprocessen måste försätta sig på barnets egen psykiska ståndpunkt och låta denna blifva bestämmande för sättet att utveckla, måste den följdriktigt äfven finna behofvet och nödvändigheten att metodiskt tillgodogöra barnets omedelbara erfarenhet, barnets omedelbara åskådningsverld, dess omgifning. Då gossens strängare regelbundna undervisning vid ungefär 8 års ålder börjar, måste, säger Herbart, den allra största delen af undervisningen ske derigenom, att ord blifva förstådda, derigenom således, att lärjungen af det förråd, han redan insamlat, inlägger betydelse i orden. Med andra ord: qvantum af föreställandet skall redan till största delen vara hopbringadt, och undervisningen kan blott bringa det i nya former, i nya förbindelser[1]). Den regelbundna undervisning, som vid gossålderns inträde vidtager, skall — så yrkar Herbart efter Pestalozzis föredöme — vara blott en komplettering till barnets erfarenhet och umgänge[2]).

Pestalozzi yrkar, att man skall understöda barnets åskådningsprocess genom att sönderdela fenomenet i dess närmast underordnade delfenomen, dessa åter i än mindre partier och, sedan detta skett, sammanfatta de minsta delarne i de närmast större, dessa åter i de största, ett förfarande hvarigenom han vill vinna klarhet och energi i åskådningsprocessen[3]). Äfven detta drag af Pestalozzism har ingått i Herbarts pedagogik. Denne framhåller, att den sunda takten skall leda hvarje tänkande uppfostrare att sönderlägga de massor, som hopa sig i barnets hufvud, och successivt fördjupa uppmärksamheten i det mindre och minsta för att bringa klar-

---

1) Werke X. s. 286.
2) Ibid. s. 38 o. s. 220.
3) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. ss. 170, 174 m. fl.

het i föreställningarne[1]). Erfarenheten sönderdelar visserligen sjelf mycket genom föremålens kommande och gående, hvarigenom själen blir mottaglig för nya uppfattningssätt, i hvilka de sönderdelade elementen förekomma komplicerade på annat sätt och med annat, men uppfostrans hjelp är dock nödvändig; utan den kan gemythsläget försjunka i sådan tröghet, att det förlorar mottagligheten för det nya, som borde locka till vexling[2]). I Pestalozzismens anda yrkar Herbart äfven på en sådan sönderdelning af umgänget, som fördjupar gemythet i de enskilda förnimmelser af deltagande, som umgänget bereder, för att känslorna skola renas och vinna i innerlighet. I den sammansatta komplex, som barnets känsloverld utgör, skola de känslor, som vi känna med andra, sorgfälligt framhäfvas ur de känslor, som vi känna mot dem, på det att egoismen åtminstone icke oförmärkt må få undertrycka deltagandet. Umgänget skall härigenom vinna i *intensitet*[3]).

Af stor betydelse för skolan, närmast för folkskolan har det sätt varit, hvarpå Pestalozzi i sin ofvannämnda skrift indelar de elementära bildningsmedlen. Dessa äro trenne: Formen, Talet, Ordet, hvilka alla enligt Pestalozzi skola hafva ett gemensamt psykologiskt ursprung. Det är utmärkande för Pestalozzismen, att den söker fasta, centrala partier för läroprocessen, då deremot Filantropinismen förlorar sig i ett allehanda af allmännyttiga kunskaper eller i en ytlig encyklopedism. Herbart har för sitt system vunnit mycket derpå, att bägge dessa rigtningar redan hade praktiskt utvecklat sig och fullkomligt lagt i dagen sina olika skaplynnen, sina olika tendenser, innan han företog uppgörandet af sitt system. Man kan hos Herbart finna ett visst bemödande att förena Pestalozzism och Filantropinism. Man kan säga, att

---

[1]) Werke X. s. 75.
[2]) Ibid. s. 50.
[3]) Ibid. s. 76.

han med den förra af dessa rigtningar vill fasthålla centrala partier i läroprocessen, men tillika med den andra låter denna encyklopediskt förgrena sig åt mångfaldiga håll, att hans bemödande är att förena det centrala och det periferiska i läro- och bildningsprocessen. Vi tro att man i pedagogikens historia föga beaktat denna Herbartianismens ställning till föregångarne, hvaraf dock en rigtig uppfattning af densamma betingas. Det finnes få systemer, som äro så svåra att komma rätt på spåren, som det Herbartska, emedan det samlat från så många håll. Detta gäller icke blott om det omedelbart pedagogiska hos Herbart. Hans filosofiska ståndpunkt öfverhufvud är det mest månghöfdade, vi i filosofins historia känna. Der finnes ett starkt strömdrag från den engelska filosofin, isynnerhet ifrån Locke och Hume, ett annat från Leibnitz och Kant, ett tredje från Plato. Dessa strömdrag vilja icke rätt väl trifvas tillsamman i samma flodbädd. De vänner af den Herbartska filosofin, som prisa den ovanliga klarhet, den skall äga i jemförelse med andra filosofier, hafva enligt vår tanke gjort en blott ytlig bekantskap dermed.

Af Pestalozzis sätt att bestämma de elementära bildningsmedlen se vi, att det i hans plan att befrämja åskådningsprocessen icke blott gäller att ställa fenomenet för sinnet. Åskådningens planmässiga bildande förutsätter, att uppfostraren förstår att särskilja mellan det, som i åskådningen beror på sinlig receptivitet, och det, som beror på andens egen verksamhet, emellan — för att nytja Kantska beteckningssätt — det, som i åskådandet kommer från fenomenet, och det, som kommer från oss. I den sjelfverksama åskådningen måste gestalt och tal träda i förgrunden. Först från den inre abstrakta åskådningens terräng kan anden, sedan han funnit fotfäste der, få välde öfver förnimmelsematerialet. Vi anse att Pestalozzis förtjenst om det moderna uppfostringsväsendet består hufvudsakligen deri, att han praktiskt gjort gällande insigten i sättet för åskådningsprocessens

formela bildande. Han öppnar ett nytt fält för formel bildning vid sidan af det, som kultiveras genom de grammatiskt-logiska öfningarne, och det är enligt vår tanke först, sedan betydelsen af åskådningens formela bildande genom Pestalozzis sträfvanden kommit i dagen, som man rätt fattat latinstudiets ändamål att uppfostra den logiska intelligensen, att bringa skärpa, rörlighet och luciditet i densamma. Pestalozzi har, kunde vi säga, på skolans område gjort gällande en sådan teoretisk uppfattning af åskådningsprocessens väsende, som den, hvilken Kant framställer i sin „transcendentala sinnelära", hvilken med rätta räknas bland de mest epokgörande delarne af hela den Kantska spekulationen. Och i denna punkt är Pestalozzismens inflytande på Herbart isynnerhet skönjbart. Från Pestalozzi har det starkaste strömdraget flutit in i Herbarts pedagogik. Derom vittnar redan namnet på den sistnämndes mest betydande skrift på den speciela methodikens område, hvilken heter: *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich ausgeführt* (1802). Den plats, som gestalt och tal genom Pestalozzis sträfvanden fingo närmast i folkskolan, vill Herbart gifva dem äfven i de högre bildningsanstalterna. Han finner, att Pestalozzis system af matematiska åskådningsöfningar måste i någon mon ombildas derhän, att det kan utgöra utgångspunkt för en längre fortsatt läroprocess, än den, hvilken Pestalozzi kunde hafva i sigte. Läraren måste redan då, när han inrättar de första öfningarne, härvid se långt framåt i läroprocessens kedja och låta deras beskaffenhet bestämmas af det mål, dit han ytterst syftar, och Herbart syftar långt. Han vill i gymnasiets läroprocess skrida upp ända till differential- och integralkalkylen. Ett drag af äkta Pestalozzism är, att Herbart vill fängsla redan barnet i vaggan, såsnart det visar någon på föremålen riktad uppmärksamhet med trianglar, hvilka möta dess blick ifrån en dunkel tafla, som är anbringad på en beqväm plats gentemot

vaggan. Uppfostraren skall redan här hafva i sigte det trigonometriska kunskapsfältet.

Granskar man noggrant det Herbartska läroprogrammet och dess anda, skall man otvifvelaktigt finna, att matematiken här i hög grad försvagar de grammatiskt-logiska öfningarnes prestige. Det är icke den formela bildningen, som här ger betydelse åt de klassiska språkens studium; man studerar dem — och de skola enligt Herbart studeras grundligt i de högre läroanstalterna — för att komma in i fornålderns litteratur. Lyckas icke detta, så har en dyrbar tid och möda och — hvad värre är — en dyrbar mottaglighet och lärolust blifvit förspillda. „Nu må“, säger Herbart, „filologerna i de nyaste fraser kläda sitt gamla bekanta tal om språkstudiets formelt bildande kraft; detta är toma ord, hvarigenom ingen skall öfvertygas, som känner de vida större bildande krafterna hos andra sysselsättningar, och som med öppna ögon ser verlden, hvarest icke få och icke obetydande menniskor lefva, som icke hafva någon latinskola att tacka för sin andliga existens[1].“ Vi se här, att den art af formel bildning, som föresväfvar Pestalozzi, i Herbarts system icke erhåller något organiskt samband med det klassiska gymnasiets språkstudier.

Äfven en annan Pestalozzisk öfning för det späda barnet i vaggan utom den redan nämnda, godkänner Herbart. Den förre påyrkar, att de ljudelement, hvaraf språket består, skola dagligen upprepas för barnet i vaggan, på det att medvetandet af dem må djupt inpräglas hos det ända till oförgätlighet redan, innan det är i stånd att sjelf eftersäga något af dem. Ingen föreställer sig, yttrar Pestalozzi, i hvilken grad försägandet af dessa ljudelement ba, ba, ba, da, da, da, ma, ma, ma, la, la, la etc. lifvar och äggar barnets uppmärksamhet[2]. Äfven hvad denna yttring af pedagogisk kriticism be-

---

[1]) Werke XI. 302.
[2]) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 181.

träffar, går Herbart, såsom man finner af hans tidigaste utkast till föreläsningar öfver pedagogik, i Pestalozzis fotspår. För barnet i den spädaste ålder, säger han, äro dessa elementarljud likaså intressanta som fattliga, för det redan talande barnet, som skall stafva utan att hafva åtnjutit denna hjelp af småningom skeende sammansättning af språkelementen, blir det olidligt att upplösa de redan sammanfattade hela orden i deras intetsägande element[1]). Äfven ordet eller filologin, den tredje länken i Pestalozzis ryktbara trilogi, kommer sålunda äfven i Herbarts system till sin rätt. Herbart finner det välbetänkt, att Pestalozzi upptager språket bland de elementära bildningsmedlen. Ingenting står, yttrar han, så länge och så allmänt i vägen för menniskans bildning, som bristande uttrycksmedel. Hvem är mera beröfvad förmånen att lära genom umgänge, än den som icke förmår träffa uttrycket eller fatta ett träffande sådant? Till och med den bildade mannen, finner han väl någonsin ett slut i studiet af språket, denna skaparinna af allt umgänge och allt samhälle[2])?

Det förefaller oss dock anmärkningsvärdt, att Herbart i sin pedagogik icke kunnat mera, än fallet är, gå Pestalozzis dunkelt kända behof af en pedagogisk teori för språkbildningen till mötes. I denna punkt har Herbarts samtida, den snillrike Jean Paul, hvars „Levana“ utkom samma år (1806) som Herbarts „Allmänna pedagogik“, och som i nämnda arbete, i kapitlet om språk och skrift såsom formela bildningsmedel, tydligen fullföljer Pestalozziska vuer, vida större förtjenster. Han finner i modersmålet die unschuldigste Philosophie und Besonnenheit-Uebung für Kinder, och vet likaså bättre, än Herbart, att uppskatta den „tungans logik“, som latinstudiet skall afkasta[3]). Die lateinische Sprache übt

[1]) Werke XI. 453.
[2]) Ibid. s. 50.
[3]) Levana III. Zweite Aufl. Stuttg. 1814.

durch ihre Kürze und durch ihre scharfe Gegenform der Deutschen, dem kindlichen Geiste Logik und also eine philosophische Vorschule ein. Sprachkürze gibt Denkweite[1]). Denna synpunkt, som för Jean Paul ensam bestämmer de klassiska språkens studium i skolan, gäller i Herbarts betraktelse för ingenting.

Vi nämnde nyss, att Pestalozzism och Filantropinism förenas i Herbarts system. Men där finnes dessutom ännu på visst sätt rum äfven för den på latinskolans gamla traditioner beroende pedagogiska strömning, som i motsats till de nya rigtningar, åt hvilka adertonde århundradets verldsbetraktelsesätt gaf upphof, kallade sig Humanism. Herbart upptager i sitt bildningsprogram de klassiska språken och deras litteraturer samt fordrar eftertryckligt nog grundliga studier såväl på den grekiska som den romerska klassicitetens område. Det, som Herbart saknar hos Pestalozzis bildningsideal, är *det estetiska.* Denna bestämde i sin elementarbildning de allra första utgångspunkterna för en längre fortskridande läroprocess, hvilken han sökte, men ej kunde utveckla. Den uppfostrare, som skall fullfölja läroprocessen, måste se längre än Pestalozzi. Han måste, upptagande dennes bildningsprogram i sitt, utvidga det i så måtto, att han sörjer för „möjligheten af estetisk varseblifning"[2]). Denna fordran innebär mycket. Den står i samband med de klassiska språkens studium, isynnerhet med det i adertonde århundradets senare hälft nyvaknade intresset för Hellenismen.

På samma tid, som den nya pedagogiken utvecklade sitt ideal af harmoniskt utbildade menniskoanlag, hade man på nytt och på ett mera inträngande sätt än tillförene vändt blicken tillbaka på Hellas, der man tycktes möta en bild af menskligheten, som just ägde de företräden af harmonisk bildning, som den nya pedagogiken

---

[1]) Ibid. 787.

[2]) Werke XI. 60.

ville förverkliga hos den moderna menskligheten. Det är bekant, huru bland andra Schiller jemförande modern och hellenisk menskliget, öfverraskades af den stora kontrasten mellan bägge. Äran af utbildning och förfining, som vi måhända ville göra anspråk på, kan icke komma oss till del i jemförelse med det grekiska väsendet, som förmälde sig med konstens glans och vishetens hela värdighet utan att såsom vi blifva offer för dem. Hos Grekerna befinna sig sinnena och förnuftet i osöndradt förbund med hvarandra. Hos dem är sedernas förmildring parad med karakterens energi, fantasins ungdomlighet med förnuftets manlighet. Den helleniska individualiteten framställer icke blott ett fragment af menskligt. Det menskliga i dess helhet, om ock i olika sammansättningar af dess beståndsdelar, förekommer hos hvarje individualitet i Hellas. Hos de moderne deremot, yttrar Schiller, kunde man vara frestad att påstå, att själskrafterna i verkligheten förekomma lika söndrade från hvarandra, som psykologen i föreställningen skiljer dem från hvarandra, och vi se icke blott enskilda subjekter, utan hela klasser af menniskor utveckla blott en del af sina anlag, medan de öfriga knapt äro med matt spår antydda[1]). Det var just denna anlagens ofullkomliga utveckling, denna „*Verstümmelung der Naturkräfte*“, som Pestalozzi med indignation såg hos sin tids menskliget, och som han ville genom sin pedagogik afhjelpa. Det låg nu nära till hands, att man ville låta det uppväxande slägtet på ett verksammare sätt, än tillförene, blifva förtroget med den, såsom det tycktes, enda i historien uppvisbara bilden af det ideal af harmonisk bildning, hvartill den nya pedagogiken ville upplyfta det. Det tillfälliga sammanträffandet i tiden mellan det nyvaknade intresset för Hellenismen å ena sidan och den nya pedagogikens ideal af harmonisk utbildning af

---

[1]) Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen. (Sechster Brief.)

krafterna å den andra ledde till en amalgamation, som vi finna i Herbarts pedagogik, i hans läroprogram. Enligt detta skola gossar vid 8 eller 9 års ålder taga ihop med tvänne läroserier, af hvilka den ena börjar med åskådningens abc eller det system af mathematiska, främst geometriska öfningar Herbart så benämner, den andra med Homerus' Odyssee.

Det estetiska i Herbarts system med dess arter af simultant skönt och successivt skönt står icke så fjerran från det mathematiska, som man kunde tro. Det består i en „konstruktion af enkla grundförhållanden"[1]) beträffande vare sig färger eller konturer hos ett plastiskt verk eller toner eller viljor (etiken är en del af estetiken), som, såsnart de i korrekt framställning träda i medvetandet, skola ofelbart och obetingadt, utan att vi vore berättigade till något spörjsmål öfver grunderna till dessa egendomliga verkningar, tillvinna sig vårt bifall, vårt välbehag. Förmågan af denna konstruktion, som, ifall det estetiska skall framträda rent, måste stå så oberoende i medvetandet, att uppmärksamheten och intresset kunna hvila på förhållandet såsom sådant, icke på det, hos hvilket det förekommer, denna konstruktionsförmåga tyckes i Herbarts system icke vara utan sitt samband med den mathematiska konstruktionsförmågan. Denna senare arbetar åtminstone i den förras intresse. På ett ställe påpekar Herbart det nära sambandet mellan hans mathematiska åskådningsöfningar och smakbildningen[2]).

Till belysning af motivet, hvarföre Herbart så tidigt eller samtidigt med åskådningsöfningarne i läroprocessen inför Homerus' Odyssee, eller hvarföre han öfverhufvud gör skaldens menniskor så tidigt till föremål för de ungas uppmärksamhet, kan tjena ett ställe i psykologin, der det heter: Skaldens personligheter närma sig de

---

[1]) Werke VI. 358.
[2]) Werke XI. 81.

geometriska figurerna; deras konseqvens är deras förtjenst, ty de kunna blott derigenom bilda tydliga förhållanden, hvari deras konstvärde består[1]). Hos den verkliga menniskan finnes mera mångfald och vexling. Materialet är icke i verkligheten lika enkelt, lika öfverskådligt, den så att säga matematiska korrektheten och regelmässigheten äro icke der så skönjbara, som hos skaldens menniskor. Derföre ligga dessa sistnämnda mera inom gossens synkrets, än de historiska personligheterna.

Af stort intresse är detta Herbarts eftertryckliga yrkande, att studiet af de gamle skall börja hos Grekerna, och studiet af den grekiska litteraturen med Odysseen. Detta yrkande, som är ett af Herbartianismens mest karakteristiska drag, baseras på psykologiska grunder. Man kan i Herbarts betraktelsesätt rörande denna punkt finna en tillämpning af Pestalozzis principer. Denne yrkade, såsom vi sett, på iakttagande af den naturliga utvecklingsgången eller på iakttagande af en sådan fortgång i bildningsprocessen, som äfven slägtets utveckling ger vid handen. Uppfostraren skall försätta sig på barnets naturliga ståndpunkt och derföre i undervisningen utgå från det, som ligger honom nära. Ingenting tyckes vid första påseende vara så stridande mot denna uppfatning, som att gå ut från Hellas och låta 8 eller 9 års gamla gossar på fullaste allvar studera Odysseen på grekiska. Hvilken utgångspunkt kan vara längre, än denna, aflägsen från de ungas egen omedelbara synkrets! Och likväl, om man bortser ifrån de hinder, som språket lägger i vägen, huru nära gossens mannaideal tyckas icke de Homerska hjeltarne vara! Det, som här till tiden eller i yttre måtto är aflägset, befinner sig i anseende till innehållet eller sinnesarten hos de personer, som dikten skildrar, mycket nära gossens individualitet. Under inflytande af den moderna sammansatta kulturen kan icke uppstå något sådant diktstoff, som

---

[1]) Werke VI. 384.

vore egnadt att utgöra den psykologiskt riktiga utgångspunkten. Den romerska litteraturen, med hvilken man vanligen börjar, erbjuder ingenting, som genom sitt innehåll rätt motsvarar det, som gossen i sitt tidigaste utvecklingsstadium behöfver. I Homeri Odyssee deremot finner Herbart en idealisk gossålder tecknad, och der vill han derföre börja den språkligt-historiska undervisningen. Romarne komma efteråt. Det, som vi här vilja rikta uppmärksamheten på, är den psykologiska motiveringen af den föreslagna serieföljden, hvilken tydligen bär spår af Pestalozziskt betraktelsesätt. Pestalozzi ville, att uppfostraren skulle låta sitt förfarande bestämmas af menskligheten naturliga utvecklingsgång. Herbart vill i det nämnda yrkandet göra samma lag gällande, ehuru på ett annat område, än den teoretiska kunskapsprocessens. Menslighetens psykiska gemythstillstånd modifieras successivt i historien, och mottagligheten hos de unga för dessa tillstånd modifieras på ett motsvarande sätt under deras skridande genom olika åldersstadier, genom den tidigare och den senare gossåldern och ynglingaåldern[1]. En undervisningsplan, uppgjord i öfverensstämmelse med detta betraktelsesätt, skulle, yttrar Herbart i en af sina tidigaste pedagogiska uppsatser (Ideen zu einem pedagogischen Lehrplan für höhere Studien 1801), äga fördelen af en stor enkelhet och en ytterst lätt öfversigtlighet. Wo man die Jugend zu irgend einer Erhebung des Geistes vorbereiten wollte, da sähe man nur nach, welchen Weg die natürliche Entwickelung des menschlichen Geistes von selbst genommen habe; jene alten Documente würden zugleich die Anweisung, und die Mittel zur Ausführung an die Hand geben. Man kan icke undgå att här finna inflytelser af Pestalozziskt betraktelsesätt.

Genom en psykologiskt riktig metod, som på nämndt sätt läte de unga börja med Grekerna och fortsätta med

[1]) Werke X. 99.

Romarne, åsyftade Herbart att göra de klassiska språkens studium så intresseväckande och så fruktbärande för de ungas utveckling, att det motstånd mot dessa studier, som gjordes från den nya, i adertonde århundradet uppkomna pedagogikens sida, skulle upphöra. Och detta bemödande att med lärdomsskolans traditioner söka försona den nya pedagogiken utgör utan tvifvel en af Herbartianismens vigtigaste sidor. Den har derigenom äfven i praktiskt hänseende blifvit ett skyddsvärn mot det förra seklets alltför omstörtande tendenser. Den har blifvit det så mycket mera, som ett vitsord till förmån för de klassiska språken, hvilket gifves af en pedagogik, som är byggd på realfilosofisk grund och starkt gynnar realbildningen, måste anses vara så mycket mera opartiskt. Dock synes Herbart icke vara medveten af det ensidiga i den blott psykologiska och subjektiva ståndpunkten hos de nya skolorna. Han vill endast begagna sig af deras egna synpunkter och genom tillämpning af dessa finna hållpunkter för ett fasthållande af lärdomsskolans traditioner. Jean Paul yttrar i Levana om sin tidsålder, att den, ett luft- och eterskepp, som genom att tända nya lampor och utkasta gammal ballast steg allt högre och högre, ändtligen kunde höra upp med att utkasta och hellre samla in gammalt, än utkasta det. Herbart tyckes i sina pedagogiska sträfvanden på visst sätt hafva ledts af samma tanke. Detta visar sig i hans bemödande, att med det nya pedagogiska tänkandet, utan att förneka dess väsendtliga tendenser, förknippa insigt i betydelsen af de klassiska språkens studium i de högre bildningsanstalterna. Utan dem kunde törhända luftskeppet blifva blott alltför lätt. Att ungdomens studium af det etiska och likaså den logiska tanketukten icke kunna på fördelaktigt sätt bedrifvas utan de klassiska språken, detta är en öfvertygelse, som under århundradets förlopp alltmera stadgat sig hos kulturfolken. Så heter det i ett betänkande, som Berliner Universitetet nyligen afgaf rörande realskoleabituri-

enters tillträde till akademiska fackstudier sålunda: Nach so vielem Umhertasten wird es doch sein Bewenden dabei haben, dass für den Durchschnitt der Jugend die angemessenste Geisteszucht in der methodischen Zerlegung des Gedankenbaues der alten Schriftsteller liege, deren allgemein menschlicher Gehalt zugleich eine Art geistiger Muttermilch bildet[1]). Likasom de unga i kroppsligt hänseende behöfva en enkel näring, så äfven i andligt. Den gamla verlden är i följd af den enkla typ, som beherrskar hela dess etiska formation såväl i lifvet som i litteraturen, synnerligen egnad att utgöra föremål för de sysselsättningar, genom hvilka de unges andliga krafter skola utvecklas. Kontakten mellan modersmålet och de gamla språken samt de metodiskt ledda öfningarne att dervid till det förra återgifva de senares innehåll utgöra för de unga en andlig palestra, som för närvarande svårligen kan genom någon annan öfning fullt ersättas.

I korthet sammanfattande det vigtiga och epokgörande af den pedagogiska kriticismens uppträdande finna vi detta bestå, för det första i förfäktandet af en allmän bildning i motsats till yrkes-, klass- eller ståndsbildning, och för det andra i den uppfattning, att uppfostran icke är blott ett fortplantande, ett öfverflyttande af ett redan befintligt förråd från den ena generationen till den andra, utan ett äggande af sjelfverksamheten, af det subjektiva intresset, och att uppfostringsprocessen derföre måste bestämmas af psykologiska principer. I bägge dessa hänseenden går Herbartianismen i samma spår, som adertonde århundradets pedagoger.

Klart är, att den allmänna bildningens omfattning och energi måste bero af den utveckling, som psykologiskt riktiga metoder, hvilka stå till uppfostrarens och lärarens tjenst, kunna erhålla. Psykologisk insigt ökar

---

[1]) Se Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien von C. Peter. s. 47.

vår förmåga och makt att ingripa i det uppväxande slägtets utveckling.

Pedagogikens socialpolitiska betydelse har under detta århundrade kommit till allt klarare medvetande. Genom den sociala principen att dela arbetet intränga ensidigheter i menniskans andliga och kroppsliga verksamhet. Att dessa ensidigheter begränsas i sitt välde, att det menskliga och nationela lefver och verkar i alla delar af nationen, oaktadt den sociala principen inklämmer menniskan i ett trångt begränsadt yrke, detta är uppfostrans och den genom offentliga skolor förmedlade undervisningens uppgift att sörja för. Klart är, i hvilken hög grad alla sociala reformer beträffande klassernas villkor bero af det offentliga uppfostringsväsendet. Verkar ingen centralprincip från detta håll, så skall föga något nationelt lif kunna bestå gentemot de splittringar, som det sociala lifvet nödvändigtvis alstrar. Hos de gamle folken ägde en de fries harmoniska menniskobildning rum under det villkor, att det materiela yrkesarbetet var öfverlåtet åt slafvar. Hos de moderna folken måste de frie inträda i yrkena, de måste underkasta sig de hinder för harmonisk bildning och utveckling af anlagen, som härigenom uppstå. Det är nu våra skolors, vår uppfostrande undervisnings uppgift att förverkliga, hvad de gamle icke förmådde förverkliga, en allmän menniskobildning, som den frie mannen äger, oaktadt han underkastar sig yrkesarbetets tvång och står under dess ständigt förnimbara, starka inflytelser. Det är ett genom den vetenskapliga pedagogiken möjliggjordt metodiskt förfarande, som skall uträtta det, att under bildsamhetsåldern den allmänna bildningen erhåller så starka rötter och kommer till en sådan grad af energi, att den håller stånd i lifvet mot de ensidigheter i bildning och utveckling, som yrkenas ensidigheter nödvändigtvis tendera att påtrycka menniskan. Vill man se saken i detta sammanhang, så skall det vara klart, att en peda-

gogisk vetenskap och ett lärarestånd med pedagogisk bildning äro lifsvillkor för de moderna nationerna.

Sedan vi nu i det föregående gjort reda för Herbarts ställning till det adertonde århundradets pedagogiska strömningar, skola vi i det följande taga i betraktande beskaffenheten af den psykologiska reform, hvarigenom han vill gifva pedagogiken en ny grundval, samt sedan närmare skärskåda några för Herbartianismen vigtiga pedagogiska spörjsmål.

KAP. II.

Den psykologiska Herbartianismen.

Ungdomsåldern är bildsamhetsåldern. Denna ide ligger till grund för den uppfostrande verksamheten. Den ligger till grund för det vuxna slägtets förhoppningar att i ungdomens sköte kunna förverkliga villkoren för en större fullkomlighet, än den, det sjelf besitter, men hvarom det icke kan undgå att drömma såsom om ett i framtiden uppnåeligt ideal.

För att bedöma, huru menniskan är bildsam, huru de vuxne skola verka på det uppväxande slägtet, för att dettas bildsamhet må tillgodogöras för uppnående af mensklig bestämmelse, dertill behöfver pedagogen psykologiskt studium. Såsom naturvetenskaperna gifvit oss makt öfver naturen, så skall psykologin gifva uppfostraren makt öfver menniskan, makt att ingripa i hennes utveckling.

Det för pedagogiken vigtiga psykologiska grundspörjsmålet är det om anlagen. Är menniskan i psykiskt hänseende ursprungligen organiskt anlagd? Äger hon en ursprunglig psykisk konstitution? Finnas i själen vissa aprioriska former eller s. k. själsförmögenheter (minne, fantasi, förstånd, förnuft o. s. v.)? Dessa eller liknande frågor, som redan i den ryktbara striden mellan Locke och Leibnitz rörande medfödda ideer tilldrogo sig så stor uppmärksamhet, och som allt ännu utgöra föremål för filosofisk debatt, beröra, såsom hvar och en kan finna, på det närmaste den pedagogiska verksam-

heten. Vill man rätt se, huru olika den pedagogiska ståndpunkten gestaltar sig, allteftersom de psykologiska förutsättningarne öfverensstämma mera med Leibnitz', eller mera med Locke's uppfattning af själen, så må man jemföra — en sådan jemförelse skulle högeligen gagna den pedagogiska teorin — århundradets tvänne förnämsta pedagogiska tänkare, Jean Paul och Herbart.

Herbart är en outtröttlig motståndare till antagandet af s. k. själsförmögenheter. Han förnekar, att anden på något vis vore organiskt anlagd. Allt hvad vi kalla ande har en genesis. Ingenting är ursprungligen i anlag preformeradt. Och enligt Herbarts tanke härflyta de ofantliga luckorna i vårt pedagogiska vetande från en psykologi, som utrustar själen med ursprungliga anlag och förmögenheter. En sådan psykologi vilseleder läraren vid hvarje steg och i alla öfverläggningar om, huru han skall förfara.

Själsförmögenheterna utgöra blott klassbegrepp: de äro ord, under hvilka man sammanfattar grupper af psykiska fenomen, men de äro inga principer, inga realgrunder. Såsom myten, för att förklara uppkomsten af vissa arter af fenomen, diktar egna väsenden bakom dessa, bakom åskan och blixten en åskans gud, bakom vindarne en vindens gud, bakom det böljande hafvet en Neptunus, så antager den psykologiska myten bakom inbillningarne en inbillningskraft, bakom erinringarne ett minne, bakom begreppen ett förstånd. Samma värde, som nämnda mytiska väsenden hafva för en sund fysik, samma värde hafva samtliga s. k. själskrafter jemte deras förmenta aprioriska former för en verklig insigt i andens lagar[1]).

När vi granskande rikta blicken på vårt inre, anträffa vi der inga förmögenheter; vi anträffa blott någonting, som tilldrager sig i mångfaldigt vexlande form, eller, med andra ord, vi anträffa blott „föreställningar“

---

[1]) Werke XII. 149.

och „föreställningsmassor“ d. v. s. komplikationer och försmältningar af enkla föreställningar. Blott i dessa hafva vi att söka psykiska principer, psykiska krafter. Härvid bör dock märkas att föreställningarne icke i sig sjelfva äro krafter; de blifva det derigenom, att de äro sinemellan motsatta eller hämma hvarandra, således på ett för dem sjelfva tillfälligt sätt[1]). Psykologin är i sin grundläggande del en framställning af de statiska och mekaniska lagarne för föreställningarne och föreställningsmassorna. Dessa lagar förklara alla de verkningar, som man annars härleder ifrån själsförmögenheter.

Ursprungligen är själen icke engång ett föreställande väsende. Han har icke heller något slags anlag att blifva det. Att själen föreställer är för honom fullkomligt tillfälligt. I kretsen af absolut enkla väsenden, eller metafysiska monader, till hvilkas antal själen hör, men om hvilkas qvaliteter vi ingenting veta, uppstår under dessa väsendens sammanvara i det intelligibla rummet ett tryck, som skulle förändra det enkla väsendets qvalitet, ifall icke ett mottryck, en sjelfbibehållelse från dess sida skulle inträda. Denna sjelfbibehållelse, som afvärjer den hotande störingen och hindrar den att inträda, kallar Herbart föreställning. Då det finnes en ändlös mångfald af olika störingar, måste äfven en lika talrik mångfald af föreställningar uppstå. Således: allt åskådande, allt viljande, allt tänkande, allt handlande, all verksamhet af ett eller annat slag är enligt den Herbartska psykologin för själen fullkomligen tillfälligt. Till allt detta finnes icke ens den aflägsnaste förberedelse i det enkla reale, som själen ursprungligen är[2]). Blott „unter Umständen“ blir själen allt det nämnda. Till den grad raseras alla anlag och dispositioner ur menniskosjälen.

---

[1]) Werke V. 322.
[2]) Ibid. s. 108 f.

De under tillfälliga omständigheter uppkomna föreställningarne träffa hvarandra tillfälligtvis i själen. De hämma härvid hvarandra och blifva sålunda krafter, och blott i dessa krafters jemvigt och rörelse består det andliga lifvet.

Man kunde fråga: Hvarföre är Herbart så angelägen om den absolut enkla själsmonaden, om detta metafysiska reale, som icke blott skall vara utan delar, utan äfven skall sakna hvarje tillstymmelse till mångfald i sin qvalitet? Man kunde göra denna fråga så mycket hellre, som själen enligt Herbarts lära icke skall utöfva något slags handling gentemot föreställningarne för att ordna dem. Att själen skulle utöfva någon syntetiserande verksamhet gentemot föreställningar och föreställningsmassor, detta antagande förkastar Herbart såsom grundfalskt. Blott föreställningarne och föreställningsmassorna äro de verksamma makterna i själen. Om man antoge, att några verkningar från själens sida göra sig gällande, så skulle detta påtagligen redan vara att göra eftergifter åt läran om själsförmögenheter eller att införa en Deus ex machina bakom föreställningarne. Det är blott en sak, som Herbart vill förvissa sig om genom den enkla monaden. Han vill förvissa sig om, att föreställningar och föreställningsmassor nödvändigtvis sammanträffa i en enda odelbar punkt. Skulle själsmonaden hafva några delar eller något slags mångfald i sin qvalitet, så skulle föreställningarne, så att säga, få utrymme att sprida sig och bebo olika delar af densamma. Mycket af vår erfarenhet skulle då blifva oförklarligt. Vi kunde icke förstå medvetandets enhet, jaget, personligheten: dessa uppstå derigenom, att föreställningsmassorna äro tvungna att genomtränga hvarandra. Uppenbarligen föresväfvar det Herbart, att det egentligen är trängseln i själsmonadens borg, som alstrar lif, rörelse och verksamhet. Då själen blott är en punktuel tummelplats, kan det icke slå felt, att många ömsesidiga förständiganden mellan föreställningsmassorna blifva nödvändiga.

Då otaliga sjelfupprätthållelser äga rum i samma själ, kan man vänta, att många skola vara motsatta. De motsatta hämma hvarandra, såvida som de äro motsatta, och försmälta i en samfäld kraft, såvida de icke äro det. Det hämmade af föreställningarne är icke förintadt: det är blott ifrån föreställande förvandladt till sträfvande att föreställa och befinner sig såsom sådant under medvetandets tröskel. Det stiger åter upp öfver denna tröskel, såsnart hämningen upphör eller genom en ny motkraft blir overksam. Nämnda sträfvande att föreställa är det, som man under namn af lif, drift, realverksamhet oriktigt uppställt såsom en andra ursprunglig qvalitet, såsom en egen förmåga bredvid föreställningsförmågan [1]).

Den syntetiska eller grundläggande delen af psykologin måste taga matematiken tillhjelp. Huru hämningsresultaten utfalla, beror af qvantiteter, af föreställningarnes styrka, af graderna af deras motsats o. s. v. Allt detta egnar sig för en matematisk behandling, som i bestämda formler skall uttrycka de allmänna lagarne för de psykiska fenomenen. Sedan detta skett, är det för den analytiska, ifrån erfarenheten utgående delen af psykologin lätt att tyda fakta i dessa formlers ljus eller att återföra dem till de genom kalkyl funna lagarne. Man kan då förstå hvad som tilldrager sig i själen utan att antaga själsförmögenheter [2]).

Gemythet eller känslorna och begären äro „intet jemte och utom föreställningarne; allra minst ges det för dem särskilda förmögenheter, utan de äro föränderliga tillstånd hos de föreställningar, i hvilka de hafva sitt säte“ [3]). Gemythet är enligt Herbart icke omedelbart i själen, utan dess plats är i föreställningsmassorna, och blott dessa äro omedelbart i själen. Denna lära

[1]) Herbart's Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. Fünfte Aufl. Herausg. von G. Hartenstein. s. 293.

[2]) Ibid. s. 293 f.

[3]) Ibid. s. 301.

har isynnerhet stor betydelse för den Herbartska pedagogiken. Af den beror den pedagogiska uppfattning, att den omedelbara karaktersbildningen, som rigtar sig på känslan, föga kan något uträtta, och att karaktersbildningens hufvuduppgift måste komma i lärarens hand, som förstår att ingripa i föreställningsmassorna och gestalta dem.

Då, såsom psykologisk erfarenhet gifver vid handen, det är fallet, att menskliga känslor eller menskliga begär komma i strid med hvarandra, får man enligt Herbart icke antaga en lägre och en högre begärelseförmåga, hvarigenom själen skulle splittras, utan beror nämnda förhållande derpå, att i medvetandet förekommer en mångfald af olikformigt förbundna, större och mindre föreställningsmassor, af hvilka en hvar hyser i sig sitt egendomliga tillstånd d. ä. känslor och begär[1]). Emedan dessa föreställningsmassor äro i strid, derföre kan medelbarligen strid äga rum äfven i känslans och begärets verld. Äfven denna lära har, likasom den nyssförut anförda, nära samband med karaktersbildningens problem.

Klart är, i hvilket nära samband anförda psykologiska vuer stå med hvad vi kallat pedagogisk kriticism. En uppfostran, som finner sin egentliga uppgift vara att ingripa i föreställningsmassorna, bildar inifrån och är icke nödsakad att med auktoritetens tryck anfäkta, trycka och tränga den unga menniskan i känslans verld, eller att genom ett bestormande utifrån tränga fram det goda, som ligger honom om hjertat, och hvars bild han vill se förverkligad hos det uppväxande slägtet. Vi förstå af det anförda, hvarföre tukten i Herbarts pedagogik är blott ett biträde, blott en hjelperska åt läran, åt undervisningen, beröfvad hvarje sjelfständig plats och hvarje sjelfständigt verksamhetsfält i uppfostringsprocessen. Vi förstå, hvarpå det beror, att undervisningen enligt Herbarts yrkande skall vara uppfostrande, att man icke får

---

[1]) Ibid. s. 302.

åt tukten öfverantvarda den stora uppgiften att göra menniskor af dem, som bära ett menskligt anlete.

Likalitet, som känslan, begäret, viljan utgöra något för sig vid sidan af föreställningsmassorna, likalitet äro, enligt Herbart, förstånd och förnuft något annat än mekaniska processer hos dessa massor. Förstånd är, att de icke inträda i andra förbindelser, än sådana, som motsvara det föreställdas beskaffenhet, icke inträda t. ex. i sådana förbindelser, som ofta i drömmen och vansinnet gestalta sig, i det stumpar af icke sammanhörande massor förbinda sig med hvarandra. Dessa förbindelser äro *oförståndiga*. „Om åter dessa massor, ehuru de isolerade för sig äro fullständiga, likväl såsom flerhet icke verka sammanträffande, eller om så få massor äro förhanden, att ett märkbart ömsesidigt bestämmande af dem genom hvarandra icke kan tänkas, då kallar man menniskan oförnuftig i likhet med djuret, hvilket man likalitet tilltror „eine verweilende Ueberlegung", som hos detsamma så stora och rika tankemassor äro att förvänta, att deras genomträngning kunde erfordra en betydande tidsutdrägt" [1]).

I nu citerade stycke heter det, att förnuftet ingenting annat är, än „ett verksamhetssätt hos föreställningsmassor, som engång bildat sig hos oss". I det omedelbart föregående stycket säges, att „förnuftet icke är en fiende till de öfriga andliga verksamheterna, utan blott förknippar och förarbetar allt hvad de erbjuda; det bringar derigenom allt till högsta enhet och anvisar hvart och ett dess plats." Här lyder det, som om äfven förnuftet handlade eller vore en kraft, som utöfvar något ordnande välde öfver föreställningsmassorna, och strax derpå upplyses, att det är dessa massor och blott de, som äro verksamma. Motsägelser möter man i Herbarts system vid hvarje steg. Det är här någonting idkeligen återkommande, att hvad som ges med den ena handen,

---

[1]) Ibid. s. 306.

tages tillbaka med den andra. Förnuftet kan i Herbarts system icke vara annat, än en accidentel process hos föreställningsmassorna vid deras sammankommande från olika håll. Och då det är en tillfällighet, att en mångfald af föreställningsmassor finnes, en tillfällighet, att dessa möta hvarandra och härigenom blifva krafter, så följer uppenbarligen, att det äfven är en tillfällighet, att förnuft finnes i menniskoanden och i verlden öfverhufvud. En på objektiv princip beroende planfullhet i det hela, hvars skönjande vi ville kalla förnuft i ordets högre betydelse, finnes alldeles icke i Herbarts filosofiska verldsbetraktelse.

De logiska kategorierna, i hvilka Kant såg aprioriska, i menniskoanden inneburna former, hvilka utgjorde villkor för sjelfva möjligheten af erfarenhet, emedan de utgöra villkor för den syntes af mångfaldigt, som hvarje erfarenhet innehåller, söker Herbart i sin psykologi på ett, såsom oss synes, högst tvunget och konstladt sätt återföra till „serieformer“ och „konstruktioner, som dessa föranleda“. De logiska kategoriernas frambringelse skall bero på de „reproduktionslagar, hvarigenom tid och rum uppstå“ såsom produkter af den psykiska mekanismen [1]. I nära samband med den logiska intelligensen står språket. Om detta förekommer i Herbarts psykologi ett vigtigt ställe, som vi vilja anföra, emedan det är högst betecknande för hans ståndpunkt och äfven i pedagogiskt hänseende af vigt. Att vi tänka förmedelst språket är falskt, säger Herbart. Blott det är sannt, att vi icke kunna tänka utan språket emedan tankarne och orden genom den psykiska mekanismen äro komplicerade med hvarandra och derföre reproducera hvarandra. „Ordets ballast“ är fästad vid begreppen, för att dessa skola vara meddelbara. Bortser man från detta ändamål, så äro för den enskilde tankarnes häftande vid språket till och med skadligt, emedan det bland mycket annat ondt

[1]) Werke VI. 175.

alstrar „Dreistigkeit des sinnlosen Plauderns“[1]). Enligt denna uppfattning skulle tankeprocessens förenande med språk bero på en för densamma yttre orsak, men icke vara ett af dess egen beskaffenhet beroende villkor. Men så är icke förhållandet. Språket är ett inre villkor för denna process. Om tanken icke hade någon utväg att i abstrakt uttryck sammantränga åskådningsbildernas rika material, utan nödgades ständigt i medvetandet fasthålla detta bildförråd i hela dess bredd, skulle dess rörelse blifva i hög grad hämmad och försvårad, och mängden af det bildförråd, som kunde samlas och omfattas, högst ringa. För att åter i medvetandet fasthålla objektet i dess abstrakta form, dertill är ordet det tekniska hjelpmedlet. Utan språk skulle i menniskoanden icke heller kunna finnas någon sträfvan att intränga i tingens väsende, att söka något annat än det, hvad föreställningsmassornas bildämne redan ger vid handen. Herbart tyckes i sin uppfattning af språket hafva missförstått det första villkoret för den logiska intelligensens verksamhet och välde öfver föreställningsmassornas bildämne.

Den psykologiska synpunkten för språket är naturligtvis af stor vigt för pedagogiken eller för hvarje på djupare grunder baserad öfverläggning om språkstudiernas betydelse i läroplanen. Det nyss anförda rörande Herbarts psykologiska åsigt af språket har i vår tanke för en riktig uppfattning af andan i hans pedagogik icke ringa vigt. Likasom de logiska kategorierna för Herbart gå upp i matematiska konstruktioner, så får matematiken i hans läroplan öfvertaga språkstudiernas roll att bilda den logiska intelligensen. Herbart kunde icke fasthålla den af Kant gjorda och närmare belysta åtskilnaden emellan det diskursiva förnuftsbruket efter begrepp och det intuitiva förnuftsbruket genom begreppskonstruktion.

---

[1]) Ibid. s. 218.

Vi hafva redan anfört det, som är nödvändigt, för att den Herbartska psykologin skall i sina grunddrag framstå för läsaren. Den för pedagogiken vigtiga reform, som Herbart ville sätta i gång, består således deri, att han reducerar det psykiska lifvet och de psykiska principerna till föreställningar och förnekar alla slags ursprungliga anlag och förmögenheter af minne, fantasi, förstånd, förnuft o. s. v. Från denna ståndpunkt betraktad måste en pedagogik, som vill stärka och med allehanda färdigheter utrusta de enskilda själsförmögenheterna, synas vara sysselsatt med ett fullkomligen meningslöst problem. Den uppfostrare, som, i följd af en falsk psykologi, ser själen „unter dem Bilde einer Zwiebel, die unter allerlei Hüllen ihre schon organisirte Blume versteckt hält, und nur auf Nahrung wartet, um sich auszustrecken, und ihr Verborgenes zu entfalten", förvexlar sitt kall med trädgårdsmästarens, hvars konst består i att bereda de yttre gynsamma villkoren för utvecklingen af en form, som redan finnes preformerad i frö. Den organiska kroppen har en ursprunglig medfödd form, men själen har ingen sådan. Det beror af omständigheter, hvilka föreställningsmassor i själen förefinnes, och dessa bestämma dess form. Och just derföre att menniskan i andligt hänseende har ingen medfödd form, just derföre behöfver hon en uppfostran, som gifver henne den rätta formen eller konstruerar den i henne[1]). Skulle, under behöriga omständigheter, lafven kunna fullkomna sig till mossa, mossan småningom till gräs, gräset till buske, och busken till frukträd, hvarvid man skulle nödgas antaga, att ingen af dessa organisationer vore någonting i sig slutet, utan växtens hela inre byggnad berodde på tillfälliga omständigheter, då skulle trädgårdsmästarens konst kunna erhålla någon likhet med uppfostrarens[2]). Herbart förvexlar påtagligen universa-

---

[1]) Werke VI. 453 o. XI. 352.

[2]) Werke XI. 348.

litet i form eller universalitet i det menskliga anlaget med förmlöshet och gör sig skyldig till det stora felet att åtnöja sig med en ganska sväfvande bild af dessa mångfaldiga notioner: organiskt anlag, förmögenheter, aprioriska former o. s. v. Det är långtifrån att föregående tänkare skulle antagit dessa principer vara så sjelfverksama och så färdiga makter i anden, som Herbart i sin framställning vill låta påskina, för att genom kontrasten gifva sina egna ideer möjligast stark belysning. Att det menskliga anlaget utvecklar sig, och huru detta sker, beror af omständigheter. Af det bildämne den föreställande själen äger beror det, huru anlaget utarbetar sig, men vi äro derföre icke berättigade att reducera hela det andliga lifvet till föreställningar.

Enligt Herbarts betraktelsesätt skulle menniskan i kroppsligt hänseende vara af naturen bestämd att vara menniska, men icke i psykiskt. Huru är detta möjligt, ifall det kroppsliga och det psykiska skola på något vis utgöra ett helt? Om kroppen är själens verktyg, om han tjenar anden, skola då icke anlagdheter hos verktyget förråda anlagdheter hos den princip, hvilken det tjenar?

Herbart finner många pedagogiska erfarenheter, som annars synas gåtfulla, erhålla en tillfredsställande förklaring genom hans psykologi. „Det händer ofta, anmärker han i sin pedagogik, att lärjungar äga mycket minne, mycket fantasi, mycket förstånd i sin sfer, medan lärare och uppfostrare inrymma dem föga deraf. De herrska till och med såsom de förnämste i sin krets, de åtnjuta åtminstone sina kamraters aktning, medan de under lärotimmarne visa oförmåga. Sådana erfarenheter ådagalägga, att det är i bestämda föreställningsmassor, som det försiggår, hvilket plägar tillskrifvas de enskilda själsförmögenheterna“[1]). Om en allmän förmåga af minne, af fantasi, af förstånd skulle finnas hos menniskan, så

---

[1]) Werke X. 194.

borde, menar Herbart, denna förmåga, om den visar sig i en krets, likaväl visa sig i andra. Då detta icke sker, så sluter han, att dessa förmögenheter icke finnas, samt att det är blott föreställningsmassor och ingenting annat, som handlar och verkar i anden. Då man säger, att vi äro uppmärksama på något, är det icke egentligen vi, utan en föreställning eller föreställningsmassa, som är uppmärksam, som möter en ny föreställning och assimilerar den med sig, och då menniskan förebrår sig sjelf, är det i grunden en föreställningsmassa, som förebrår en annan, hvilken varit källa till något handlingssätt, som står i strid med den förebrående föreställningsmassans innehåll[1]).

Det kan icke nekas, att Herbarts sätt att analysera den psykiska processen, oaktadt sin öfverdrift och ensidighet, verkat gynsamt på pedagogiken. Fattar man apperceptionsprocessen sålunda, att apperciperandet, uppfattandet sker derigenom, att ett redan befintligt föreställningsförråd med sig förbinder ett nytt, som föreligger till uppfattande, så skall man i undervisningen vara angelägen om att undvika det felaktiga förfarande att med tanken riktad blott på det, som skall läras, föga bekymra sig om det föreställningsförråd, som hos de unga är förhanden, såsom om man förutsatte, att en abstrakt fattad själsförmögenhet kunde, på lärarens allvarliga uppfordran till de unge, omedelbart genom sig utan vidare organ fatta det till inhemtande föreliggande ämnet. En psykologi, som lär, att det icke är jag, som apperciperar, utan en föreställningsmassa, som gör det, samt att det, huru fullständig och korrekt apperceptionen är, helt och hållet beror på beskaffenheten af de apperciperande föreställningsmassorna, en sådan psykologi måste särskildt vara egnad att motbygga nämnda ofruktbara förfarande, som föga är i stånd att underhålla de ungas intresse och sjelfverksamhet.

---

[1]) Werke XI. 340.

En undervisning, som, måhända ledd af en oriktig föreställning om själsförmögenheternas verksamhetssätt, icke beaktar villkoren för apperceptionsprocessens gynsamma förlopp och derföre icke heller kan vinna från lärjungarnes sida uppmärksamhet och erforderligt intresse, bringas lätt derhän att genom yttre för läroprocessen främmande retmedel, genom hotelser, straff och belöningar söka vinna det intresse, som hade bort alstras genom beredande af gynsamma inre villkor för apperceptionen. Men stöder sig läraren på sådana yttre hjelpmedel, har han i hög grad upphört att bilda menniskan i hennes inre. Han har satt ett annat föremål, neml. egennyttans, i stället för det andliga intressets och gjort de ungas studium till ett brödstudium, hvilket enligt Jean Pauls yttrande liknar de stenar, genom hvilkas påbindande dykaren hastigare sjunker ned för att samla perlor åt sin herre, och hvilka tvertom luftseglaren upptager blott för att vinna mera himmel, när han kastar dem bort. De s. k. apperciperande föreställningsmassorna utgöra derföre bland anhängarne af den Herbartska skolan det tema, hvartill den pedagogiska diskussionen ständigt och med förkärlek återkommer.

Klart är, att den Herbartska psykologin utgör en kraftig uppfordran till lärare och uppfostrare att draga försorg om vilkoren för den försmältning och förknippning af de psykiska elementen, hvarpå föreställningsförrådens ömsesidiga reproducerbarhet beror. Då det är blott en ringa del af de psykiska elementens massa, som på samma gång kan befinna sig i medvetandet, medan det öfriga nödgas sjunka ned i det medvetslösa, är det af största vigt att föreställningsmassorna befinna sig i sådant skick, att de med möjligaste lätthet reproducera hvarandra och upplyfta hvarandra i medvetandets dag. Ty det är både för tänkande och handlande af vigt, att menniskan kan så mycket som möjligt sammanhålla sitt andliga förråd för att icke göra falska slutsatser och för att icke sakna vilkoren för en inträngande öfver-

läggning i sina handlingar. Den Herbartska psykologin utgör, säga vi, genom sitt egendomliga betraktelsesätt en kraftig uppfordran att sörja för reproduktivitet i föreställningsmassorna, den utgör en så mycket kraftigare uppfordran härtill, som den icke kan räkna på någon hjelp af bakom föreställningsförråden stående principer, hvilka kunde öfvertaga rollen att sammanhålla menniskans andliga verld.

Menskligheten samlar sitt föreställningsförråd på ett ständigt växande fält. Forskningen öppnar oaflåtligen och på alla håll nya verldar. Det andliga förråd, som den bildade menniskan skall sammanhålla, tyckes med hvarje dag komma i ett allt ojemnare förhållande till den enskildas kraft. Materialets rikedom gör, att de skolor, som vilja gifva det uppväxande slägtet en sann bild af hvad verlden är, tyckas arbeta på en omöjlig uppgift. Huru olika var icke de gamle folkens ställning i detta hänseende! Mensklighetens inbördes beröringar inskränkte sig till medelhafvets stränder och Kosmos, sådant det låg för dessa folks uppfattning, var så begränsadt, som ett af konstnärens hand skapadt bildverk, eller med en enda blick så öfverskådligt, som det attiska rikets område från Akropolis. Om dock redan i fornåldern uppfostraren i det tidskifte, som stundade med det macedoniska verldsväldets dagar, och sednare på det romerska kejsarrikets tid synbarligen var nästan rådlös i sina öfverläggningar om, huru allt det skall kunna förenas, som hör till den bildade menniskans uppfostran, huru mycket kännbarare måste icke dessa svårigheter vara för oss. Locke öfverraskas af ett psykiskt fenomen, som han benämner: Narrowness of the human mind, och som består deri, att en så högst ringa mängd af våra föreställningar på samma gång kan få plats i medvetandet; han ansåg, att det med andra ändliga förnuftsväsenden möjligen kunde i denna punkt förhålla sig annorlunda, att de möjligen hade förmåga att på samma gång omfatta och med medvetandets ljus belysa

en vidsträcktare andlig horisont. Om detta psykiska fenomen sammanhålles med det andra kulturhistoriska fenomenet af ständig tillväxt i det förråd af föreställningar, hvaraf mensklig bildning består, skall man inse vigten deraf, att uppfostraren förstår att genom tillämpning af den psykiska associationsprincipen bereda vilkoren för den föreställningsmassornas inbördes reproduktivitet, hvarigenom menniskoanden kan friare röra sig i sin verld. Det är isynnerhet genom de matematiska föreställningsmassornas utbildning och genom deras möjligast verksama ingripande i samtliga kretsen af kunskaper och tankar, Herbart vill bereda den bildade menniskan ett medel att sammanhålla och beherrska sitt andliga förråd. I samma mon, som qvaliteter kunna reduceras till qvantiteter, uppstå för honom enhet och samband i den teoretiska andens verld. Vid den punkt, der denna reduktion upphör, blir Herbarts filosofiska verldsbetraktelse synbarligen rådlös. Den befattar sig föga med det samband, som på området af qvaliteterna såsom sådana måste bringas till stånd, om enhetlighet i verldsåskådningen icke skall gå förlorad.

En psykologi, som ser psykiska krafter blott i föreställningarne, öppnar på visst sätt intressanta och lockande vuer för uppfostraren. Den ställer hans uppgift i en sådan belysning, att han kan tilltro sig att vinna ett stort inflytande öfver de unga. Om utvecklingen och allt, hvad menniskan andligen är, beror af de föreställningsmassor hon äger, och uppfostraren har i sin makt att med sådana utrusta de unga, så är menniskans hela, så att säga, andliga öde i uppfostrarens hand, och denne kan, då föreställningsmassorna äro underkastade gifna mekaniska och statiska lagar, af bestämda åtgärder förvänta bestämda verkningar.

Den utsigt till framgång, som den tidigaålderns psykiska bildsamhet öppnar för uppfostraren, minskas dock i hög grad genom de hinder för bildsamheten, som bero på fysiologiska orsaker. En stor del af det, som

den traditionela pedagogiken tillskrifver förmenta själsförmögenheter skall enligt Herbart bero på kroppsliga orsaker, som verka på föreställningarnes mekanism. „Utan att, yttrar Herbart, konstruera hjernan af positivt behjelpliga organer, åt hvilka anden kunde uppdraga en del af sitt arbete, måste vi låta de erfarenheter stå oanfäktade, enligt hvilka det andliga väsendet i följd af sitt inträde i kroppsligheten (Einkörperung) anträffar vissa *svårigheter* och, *gentemot dem*, vissa *relativa lättnader* i sina funktioner [1]). Själen är „parasit“ i kroppen, [2]) och på de yttre vilkor för själens verksamhet, som häri hafva sin grund, bero de åtskilnader i anlag, som förleda den ytliga betraktaren att sluta till än den ena, än den andra själsförmögenheten. Man förvexlar psykiskt och fysiologiskt med hvarandra [3]). Dessa omständigheter, hvilka bero på själens parasitskap i kroppen, berör Herbart förnämligast i sin skrift: *Ueber die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*, som oaktadt sitt intressanta innehåll tyckes vara temmeligen bortglömd i den nuvarande pedagogiska litteraturen.

Det vegetativa systemets bristfällighet alstrar många ledsama företeelser, som sätta uppfostraren i största förlägenhet. „Erfarenheten känner onekligen *Geister, die verneinen;* sådana förekomma redan i den tidigare gossåldern. Det finnes barn, hvilka ingenting är i lag, som låta en bitter droppe flyta in i allt, som ständigt tadla, smäda, förtala, emedan de öfverallt upptäcka en frånsida och till och med i njutningen icke blifva väl stämda. Det onda gror hos dem så tidigt och så lätt, att man ovillkorligen påminnes om arfsynden“ [4]). Felaktighet i kärlsystemet åter förklarar sådana fall i den pedagogiska erfarenheten, då unga gossar äro till den grad qvicksilfver, att de ej ens under de angenämaste berättelser kunna hålla sig ett ögon-

[1]) Werke X. 37.
[2]) Werke VI. 408.
[3]) Werke X. 384.
[4]) Ibid. s. 371.

blick stilla. Dessa naturer skola icke förvexlas med sådana lifliga lynnen, hos hvilka rörligheten är förenad med afsigt och utgår från anden. „Qvicksilfret ligger i bloden, som gör sig gällande mot hjernan. Hade man låtit bloden få sin vilja och fordrat mindre af hjernan, måhända hade det då lyckats att under iakttagande af knapp kost stämma kärlen lugnare och härigenom något vinna för senare andlig bildning. Dock måste en väsendtlig förändring af sådana naturer anses högst tvifvelaktig. Man kan undervisa dem ända in i ynglingaåren, men då ödelägger blodstormen de odlade fälten; undervisningens frukt går till största delen förlorad“ [1]).

Huru långa serier man kan bilda och fasthålla, huru väl dessas länkar sammansmälta med hvarandra, huru starka härigenom minnet och fantasin blifva, huru obehindradt vid apperceptionsprocessen den ifrågakommande föreställningsmassan „hvälfver sig“ och „tillspetsar sig“, för att det nya må kunna ansluta sig till en hel krets af beslägtade föreställningar och der intaga sin precisa plats, allt detta beror icke blott af den psykiska mekanismen, utan tillika i hög grad af det större eller mindre fysiologiska hindret. Högre och lägre begåfning tyckas enligt Herbarts betraktelsesätt icke bero på psykiska orsaker utan på kroppsliga anlag.

Hänsyn till „det fysiologiska hindret“ spelar i den Herbartska pedagogiken en vigtigare roll, än man vid första påseende, och ifall man blott studerar hans omedelbart pedagogiska skrifter, kunde vara frestad att tro. Det synes egentligen vara de olika graderna af detta hinder, som bestämma inrättandet af olika läroanstalter och urvalet af lärjungar för dem. I slutet af nämnda skrift om psykologins användning på pedagogiken yttrar Herbart, att den hufvudtanke, som sysselsatte honom i undersökningen, var denna fråga: „Hvad skall det blifva af våra skolor ohne Sonderung der verschiedenen Natu-

[1]) Ibid. s. 366.

ren? Hafva vi väl en pedagogisk universalmetod, och kunna vi hoppas att någonsin finna en sådan? Eller visa icke våra psykologiska undersökningar så många punkter, der i följd af oöfverstigliga hinder en tillfredsställande bildning omintetgöres, att vi måste göra iakttagandet af de olika naturerna till grundval för uppfostrarens hela praktiska verksamhet". Herbart antyder, att utan de särskilda naturernas stränga afsöndrande från hvarandra fara är för handen, att gymnasiets elever icke skola nå längre, än till det blott memorerade vetandets ståndpunkt, och att i följd deraf universitetet skall nedsjunka till att vara blott en högre skolklass [1]). I en pedagogisk uppsats omnämnas sådana, som äro födda för gymnasiet, och härmed kunna säkerligen blott de vara menade, hos hvilka det fysiologiska hindret är möjligast litet, och hvilka derföre äro skickliga att fasthålla långa serier och tillbörligen försmälta dessa samt obehindradt verkställa de behöfliga hvälfningarne och tillspetsningarne i föreställningsmassorna. Dessa företräden måtte det vara, som de naturer sakna, hvilka ständigt hafva i sigte uniformen eller landtlifvet eller handelskontoret och derföre, upptagna i gymnasierna, ehuru deras rätta plats vore i borgar- eller „hufvudskolan", hämma de förras verksamhet och göra det omöjligt att rätt bedöma, hvad de under ett annat och tillbörligt urval af lärjungar kunde uträtta [2]).

Herbarts uppfattning af de särskilda naturer, som han vill strängt åtskilja och fördela på olika skolor, påminner lifligt om de naturer (γένη φύσεων) i Platos idealstat, hvilka sägas hafva uppstått derigenom, att Gud vid skapelsen instrött guld i någras själar, i andras silfver, i åter andras koppar och jern, och hvilka, om statens och den högre bildningens intressen skola bevakas och upprätthållas, måste strängt afskiljas från hvarandra. Den elit af menniskor, som är förmögen af fullständig

[1]) Ibid. s. 503.
[2]) Werke XI. 305 o. XII. 715.

bildning, tänker sig Herbart, i likhet med Plato, ytterst fåtalig. Huru man än stretar deremot, så beror dock yttrar han, verlden af några få; några få på rätt sätt bildade kunna på rätt sätt leda den [1]). Den höga bildsamhet å ena sidan, som Herbart antager hos ungdomsåldern öfverhufvud, och som skall göra uppfostran till en tacksam uppgift för uppfostraren, och å den andra de horribelt stora hinder, som fysiologiska omständigheter, icke i undantagsfall, utan enligt tingens vanliga gång, skola uppresa mot densamma, tyckas icke rätt väl stämma ihop. Anmärkas bör äfven, att man, i den vigtiga frågan om urval af elever för olika skolor, icke bör, såsom Herbart synes göra, afse blott högre och lägre begåfning, utan äfven annars till qvaliteten olikartade anlag.

Den uppfattning, att själen är parasit i kroppen, tyckes förutsätta, att förbindelsen mellan dessa är tillfällig. Det blir i detta fall omöjligt att tänka sig menniskan såsom ett enhetligt helt, hvari psykiskt och kroppsligt dirimera sig på grundvalen af en gemensam princip, omöjligt att fatta, huru hjernan och kroppen samverka med själen. Om åter denna samverkan blott uppstår genom en tillfällighetens ynnest, så måste det synas, som om den till mottagande af fullständig bildning skickliga eliten af menniskor borde vara ännu fåtaligare, än Herbart antager.

Måhända beror det på Herbarts uppfattning af förbindelsen mellan psykiskt och kroppsligt, att han icke funnit något organiskt samband mellan fysisk och andlig uppfostran. Den förra är alldeles icke upptagen i hans pedagogik. Omsorgen om helsa skall, menar han, icke tillhöra pedagogiken, emedan denne saknar principerna för densamma [2]). Men om pedagogiken måste begagna sig af psykologins hjelp, hvarföre skall det icke tillhöra henne att känna de fysiologiska principerna? Det är icke själen, som uppfostras, utan menniskan. Och då det tillhör pedagogiken att öfverlägga, huru ett helt

[1]) Werke X. 19.
[2]) Ibid. s. 134.

skall uppstå af de ungas mångfaldiga öfningar, måste härvid nödvändigtvis hänsyn tagas till kroppsöfningar. Dessa måste i samtliga uppfostringsplanen tänkas tillsamman med de ungas öfriga sysselsättningar. Det får icke vara en tillfällighet, om, sedan dessa blifvit tillgodosedda, något utrymme återstår för turnskolan. Men för att i den pedagogiska öfverläggningen riktigt bestämma den sistnämndas plats, är det nödigt, att pedagogen känner de väsendtliga synpunkterna för den fysiska uppfostran. Dessutom är det enligt vår tanke icke blott helsa, som turnskolan skall åsyfta. Den anses med rätta hafva betydelse äfven med hänsyn till karaktersbildningen. Uppfostraren måste afse att genom kroppsöfningar befrämja verksamhetsdispositioner och genom den lust, som åtföljer den öfvade och utbildade organismens kraftyttringar, motverka den luststräfvan, som anlitar yttre retmedel och hemfaller åt utsväfningarnes välde. Sålunda sedt, måste den s. k. fysiska uppfostran ligga pedagogens öfverläggningar lika nära, som läkarens. Ej heller skulle numera någon „allmän pedagogik" åtminstone i Tyskland skrifvas, utan att man der inryckte äfven palestrans angelägenheter såsom högst vigtiga icke blott för kroppen och den kroppsliga helsan, utan äfven för menniskan.

Likasom vi i Herbarts antropologi icke finna någon tillfredsställande synpunkt för sambandet mellan psykiskt och kroppsligt, så tyckes icke heller hans psykologi kunna hindra själslifvets splittring i föreställningsmassor. Själsmonaden, det psykiska reale, skall vara ett absolut enkelt, sjelfidentiskt och punktuelt väsende, och icke ens ett spår af främmande inflytande skall der kunna inträda. Detta är Herbarts uppfattning. Huru kan nu detta väsende inom sig bereda plats åt mångfaldiga och motsatta föreställningsmassor, åt statiska och mekaniska trösklar samt åt detta massornas ständiga stigande och sjunkande vid dessa trösklar, ofvanom dem och nedanom dem? Vi veta väl redan, att en mängd förestäl-

lande i trängseln nödgas förvandlas ifrån verkligt föreställande till blott sträfvan att föreställa, men denna mängd, som icke är tillintetgjord, måste väl dock allt fortfarande fylla någon plats, om ock under tröskeln, och den öfriga mängden står såsom verkligt föreställande i medvetandet. Har icke med allt detta den metafysiska monadens borg blifvit sprängd? Och om medvetandets enhet, om jagets identitet skulle uppstå genom den genomträngning hos föreställningsmassorna, som är en tillfällig verkan deraf, att monaden icke störes i sin punktuella enkelhet, måste icke då, ifall monaden är sprängd, jaget uppstiga på många punkter i menniskans inre eller i många föreställningsmassor, såsom, efter hvad Herbart på ett ställe yttrar, fallet skall vara under vissa tillstånd af vansinne?

Herbarts uppfattning af själen såsom denna tummelplats för föreställningsmassor, hvilka alla hafva sina egendomliga tillstånd, sina känslor och begär, erinrar oss om bilden af en stat, i hvilken nationalandan är overksam och partiernas opinionsbrytningar, dessa föreställningsmassor i det offentliga, ensam tyckas vara de handlande, de verkande, sträfvande makterna, af hvilka allt beror. Det helas väl borde här uppstå genom partiernas ömsesidiga bestämbarhet genom hvarandra, häruti borde det, som man kallar förnuft, visa sig hos nationen, men då nationalandans inflytelser icke förspörjas, då all verksamhet utgår blott ifrån partiernas anda, som icke står under patriotismens ingifvelser, uteblir dessas bestämbarhet genom hvarandra. Transaktionen uteblir. Partierna förvandlas i faktioner. Nationens jag är på många punkter: ett tillstånd af politiskt vansinne inträder, och staten förbytes till ett blott passivt medium för partiernas missämja. Så tyckes i Herbarts psykologi själen blifva en passiv tummelplats för föreställningsmassornas inbördes kamp, för deras tryck och mottryck. Dessa massor tyckas blifva faktioner i själen, ty der finnes blott vexelverkningar mellan delarne, men ingen bestämbarhet

genom det hela, inga från själen såsom sådan utgående verkningar.

Denna bild, som synes oss egnad att erinra om de svaga punkterna i Herbarts psykologi, föranleder en annan, som påminner om de förtjenstfulla sidorna af dess uppfattning af själslifvet. Vi tänka oss en stat, i hvilken inga opinionsbrytningar, inga rikt och mångsidigt utbildade samt sträfsamma föreställningsmassor i det offentliga förekomma. Denna stat vet intet af faktionernas onda. Men lågan flammar matt vid dess härd, och hvad vi kalla nationalanda, detta nationens förnuft, som skall visa sig i opinionsbrytningarnes bestämbarhet genom hvarandra, i dessa ständiga segrar öfver partiernas ensidigheter, deraf kan föga förspörjas i det offentliga. Stagnationens prägel hvilar öfver det hela, emedan der finnes blott alltför litet af föreställningsmassor och deras tumult vid statiska och mekaniska trösklar ofvanom dem och nedanom dem. Såväl känslans högre förädling, som förnuftets utveckling och verksamhet förutsätta, att föreställningsmassorna erhålla en mångsidig utbildning. Utan deras tumult saknar förnuftet den egentliga terrängen för sin egendomliga verksamhetsart.

Vi finna hos Herbart sjelf ett märkeligt ställe, som enligt vår tanke måste vara egnadt att i hög grad ifrågasätta sjelfva grundvalen för hans mekanistiska psykologi. Han yttrar: „Psykologin är i behof af komplettering genom religionsläran, emedan den ändamålsenlighet, hvarmed den psykiska mekanismen utvecklar sig hos menniskan (och till och med hos de ädlare djuren), icke kan förklaras ur blotta naturgrunder, i det att den vore mottaglig äfven för andra förvända utvecklingar, hvaraf drömmen och vansinnet bära spår“ [1]). Alltså: den psykiska processens egen beskaffenhet lemnar inga garantier för det, att icke vansinnet är mensklighetens rådande tillstånd. Det är tvertom, från dess ståndpunkt betrak-

[1]) Lehrbuch zur Einl. s. 267.

tadt, en tillfällighet, att icke så är. I högst vigtiga punkter behöfver således den mekanistiska psykologin ett korrektiv utifrån, och Herbart nödgas, i strid mot sina egna förutsättningar, införa en deus ex machina. Men om ett högsta väsende såsom princip finnes i verlden, måste verkningar af densamma göra sig gällande såväl i allt annat, som äfven i den psykiska processens egen natur: de måste der vara tillgängliga för studium, för forskning. Hvarföre icke finna det antagligt, att i själen finnes ett sådant organiskt anlag, som i sina utvecklingstendenser öfverensstämmer med den ledning, som Herbart på ett blott yttre och för den psykiska processen sjelf tillfälligt sätt vill låta komma densamma till del?

Den metafysiska teorin för störingar och sjelfbevarelser, hvarmed Herbart vill grundlägga psykologin, synes icke vara härtill egnad. Vi hafva ingen erfarenhet deraf, att själens förnimmelser af en verld utom sig skulle hafva karakter af störingar. Lika litet som ögat, ifall det icke är sjukt, störes af färgen, likalitet hafva vi erfarenhet deraf, att själen, då han förnimmer tingen, skulle störas af dessa och vara uppfordrad till sjelfbevarelse. Vi erfara snarare motsatsen eller ett befrämjande, en tillväxt i energi. Likasom ögat i den plan, som dess byggnad förråder, tänkes tillsamman med fenomenen, så kan ett psykologiskt studium bekräfta en sådan plan i själens tillvaro, enligt hvilken denna och tingen måste tänkas vara bestämda att i ett högre helt träffa hvarandra. Då Herbart engång ansåg psykologin behöfva en metafysisk grundläggning, så hade han, i stället att taga sin tillflykt till dessa realia, för hvilka det psykiska lifvets fenomen tyckas vara fullkomligt främmande, hellre bort söka en princip, som läte oss förstå den subjektiva anden och tingen såsom diremtioner inom samma princip, såsom olika sidor af ett och samma helt. Att hela själslifvet skulle uppstå genom tillfälliga störingar, som träffa ett reale, hvilket i och för sig ej har den aflägsnaste likhet med det, som erfarenheten af själslifvet kän-

ner, är ett orimligt antagande. Herbart grundlägger psykologin med en princip, som med denna vetenskap har ingenting att skaffa eller på intet vis är för densamma egendomlig.

Det är omöjligt att i den belysning, som teorin för störingar och sjelfupprätthållelser tillskyndar betraktelsen, rätt uppskatta den positiva betydelsen af själens naturliga receptivitet. Kan väl denna bestå blott i störingar, som själen erfar? Det tyckes oss, som skulle den omständigheten, att den Herbartska pedagogiken så starkt påskyndar den matematiska abstraktionsprocessen, icke vara utan samband med den uppskattning af den psykiska receptivitetens betydelse, som teorin för störingar och sjelfupprätthållelser innebär. Högst antagligt är, att de matematiska öfningarne, bedrifna efter Herbarts läroplan, skulle ske på bekostnad af de ungas naturliga receptivitet, och att genom denna omständighet föreställningsmassornas bildämne och den alstrande kraften i själen skulle hämmas i sin naturliga utvecklingsgång. Det bildämne, som den abstrakta matematiska imaginationen för sitt ändamål behöfver, står i den Herbartska pedagogiken fullkomligt dominerande i förgrunden och vinnes icke i behörigt förhållande till öfrig bildmassa.

Den Herbartska psykologin har någonting påfallande tvunget i sin hållning i följd af sträfvandet att till ett själens verksamhetssätt, neml. föreställandet, reducera alla andra dess verksamheter. Följden häraf är, att hvarken föreställandet tillåtes framstå rent i sin speciela karakter, eller de andra verksamhetsarterna blifva rätt förstådda och belysta. Såsom redan är nämndt, skola enligt Herbart gemythet, känslan och begärandet icke befinna sig i själen, utan i föreställningsmassorna, och likaså äfven förnuftet vara blott en accidentel process hos dessa. Bägge dessa uppfattningar äro origtiga. Ett själslif, der blott föreställningsmassor handla och verka, kan icke undgå att blifva episodiskt. Jaget, personligheten, sjelfmedvetandet hafva der ingen plats, ingen möjlighet

för sin existens. Om själen är verklig, så måste han hafva erfarenhet af sina tillstånd d. ä. känsla. Det är ingalunda blott föreställningsmassorna, som erfara tillstånd. Den kännande, viljande, begärande verksamheten är likaväl grundad i själen som den föreställande, och om den sistnämndas bildämne skall hafva något värde för själen, så måste denna såsom känsla erfara dess verkningar. Icke heller kan förnuftet vara blott någonting accidentelt i själen. Tänkandet måste utöfva kontroll öfver föreställningsmassornas bildämne, det måste råda öfver detta förråd, granska och ordna det för att bringa giltighet i dess förbindelser. Utan känsla skulle själslifvets drama icke låta oss veta, att det der gäller väl och ve, att lycka och olycka stå på spel. Utan föreställningsmassor skulle i detta drama icke finnas förvecklingar, spännande situationer och omslag i dessa, utan tänkande skulle der saknas, hvad man kallar poetisk rättvisa i dramat, hvars inträdande icke framställes såsom beroende blott på mekanistiska tryck och mottryck i händelsernas ström, utan såsom härrörande ur ett öfver händelserna boende förnuft, hvars oförväntade domar, då de fällas, öfverraska och förundra.

Själen sträfvar, säger Herbart, blott att föreställa, och han uppnår med all sin verksamhet ingenting annat än nya föreställningar. „Detta skulle hvarje menniska finna, om icke den lilla förargliga omständigheten funnes, att föreställandet icke föreställer sig sjelf, utan sina föremål, såsom ögat icke ser sig sjelf, utan tingen omkring sig. Men såge engång ögat sitt eget seende, då skulle likasåväl menniskan kunna i sig varseblifva, att hon vill blott föreställningar och vet blott föreställningar, eller närmare, att hennes vetande blott är ett fullständigt föreställande, och hennes viljande blott ett hämmadt, sig åter upparbetande föreställande“ [1]). Härtill måste anmärkas, att den, som vill rikedomar, icke kan

---

[1]) Werke XI. 350.

åtnöja sig med föreställningar om rikedomar, om dessa vore än så klara, samt att det vore beklagligt, om menniskan i stället att vilja det goda skulle inskränka sig till föreställningar om det goda. Icke heller vet vetandet blott föreställningar. Det vetande, som icke är blott en teori, som jag har, utan ett verkligt tillstånd af skönjande, är riktadt på tingens väsende, det är ett sträfvande att förnimma detta. Den blotta föreställningen såsom sådan uppgår i hängifvenhet åt det tingens väsende, i hvars djup vi åstunda sänka våra blickar, förgätande oss och våra föreställningar.

Med hänsyn till den betydelse, som föreställningsmassorna hafva för det öfriga själslifvet kan det dock, utan att man får reducera alla verksamhetsarter till en enda, sägas, att beskaffenheten af det föreställningarnes bildämne, som i tidig ungdom vinnes, berör uppfostrans alla angelägenheter. Hvem inser icke, att känslans ton och stämning, att begärandets riktning, att menniskans utveckling i sedligt och intellektuelt hänseende är af nämnda omständighet beroende. Utvecklingen skadas såväl af ensidighet i föreställningsmassorna, som af en sådan mångfald och rikedom, som innehåller så motsatta och heterogena beståndsdelar, att den unga anden icke förmår bringa enhet och sammanhang i desamma. Ett barn, som uppväxer i olika omgifningar och derigenom samlar föreställningsmassor, som icke passa för hvarandra, befinner sig i ett för karaktersbildningen farligt läge. Motsatser i föreställningsmassorna kunna utan fara uppstå i samma mon, som abstraktionsförmågan tillväxer, och menniskan genom den sättes i stånd att bringa enhet och sammanhang i sin verld eller höja sig i en sfer, der dessa motsatser icke splittra personligheten.

Mycket af det, som sednare i lifvet kan förefalla att vara medfödd individuel karakter hos menniskan alstras ur det bildämne, som i den tidiga åldern tillegnats. Schiller låter Wallenstein yttra, att menniskans inre verld, hennes mikrokosmos är det djupa schakt, hvarur hennes

handlingar och tankar framqvälla. Dessa vore nödvändiga såsom trädets frukt. Den yttre verlden kunde deruti ingenting förändra. Har jag, heter det, först undersökt menniskans kärna, så känner jag hennes viljande och handlande. En sådan den individuela karakterens kärna, som vore ursprungligen medfödd och icke stode under uppfostrande makters inflytande, kan pedagogiken icke erkänna. Medfödda fysiska dispositioner utgöra ett större eller mindre hinder, de kunna vara för karakterens bildande gynsamma eller ogynsamma omständigheter, men dennas kärna är icke med födelsen gifven, än mindre fast och otillgänglig för yttre inflytande. Omgifningens intryck, de föreställningsmassor, som hos menniskan i tidig ungdom utbildas, de reaktioner ifrån känslans verld, som dessa framkalla, den omsigt och energi, med hvilken öfverläggningen på grundvalen af föreställningsmassornas större eller mindre utbildning kan verkställas o. s. v., allt detta bestämmer karakteren, och allt detta är af sådan beskaffenhet, att det icke undandrager sig uppfostrarens inflytande.

Hvad spörjsmålet om själsförmögenheter beträffar, har den Herbartska psykologin utan tvifvel varit egnad att beriktiga många punkter i det traditionela uppfattningssättet. Det är visserligen omöjligt att tänka sig själen så utblottad på anlagdheter, som Herbart antager honom vara det, men hans psykologi har dock, bidragande till en analytisk uppfattning af själsprocesserna, befrämjat insigten i vilkoren för menniskoanlagets bringande till utveckling och verksamhet. Hvem finner icke, att det, hvad vi kalla minne, beror af den styrka, hvilken föreställningsbilden ursprungligen erhållit, att förmågan af erinring beror af de förbindelser, i hvilka föreställningarne ingå, af det stöd de härigenom lemna hvarandra, att fantasin beror af de försmältningar, som i föreställningsmassorna alstras o. s. v., samt att uppfostraren således vore på ett origtigt spår, om han räknande på själsförmögenheterna såsom sjelfständiga organ

för sig, skulle försumma att sörja för bildämnets kraft och klarhet samt för behöriga associationer och försmältningar i detsamma. En analytisk uppfattning af själsprocesserna är nödvändig, för att man skall kunna rätt bedöma, huru och genom hvilka medel menniskan är bildsam. Herbarts psykologi har visserligen i följd af den abstrakta och felaktiga metafysiska grundval, som han gifver psykologin, samt i följd af den förherrskande metafysiska hållning denna vetenskap hos honom alltigenom har, icke fortskridit till en sådan form, att den skulle äga en rikare pedagogisk tillämplighet, men den har dock genom att främst rikta uppfostrarens blick, icke på anlagen och själsförmögenheterna, öfver hvilka vi ej hafva omedelbart välde, utan på föreställningsmassorna, öfver hvilka vårt inflytande uppenbarligen är stort, satt i gång sträfvandet efter en sådan psykologisk uppfattning, genom hvilken vår makt att ingripa i de ungas utveckling måste ökas. Realfilosofins bidrag till pedagogiken har just i denna punkt eller i afseende å problemet att öka vår makt varit betydande. Härutinnan har den på ett värdefullt sätt bisprungit den idealistiska filosofin, som främst sörjer för, att målet står högt för uppfostraren, att det ständigt strålar emot honom i ren och ovansklig glans. Redan Baco, realfilosofins stora grundläggare, påpekade behofvet af en psykologi, som genom studium af de olika naturliga sinnesarterna och af omgifningens inverkningar på menniskan riktade uppfostrarens makt att bilda karakteren. Locke upptog det af Baco anvisade problemet, och Herbart fullföljde detsamma.

För att rätt uppskatta, huru djupt uppfostraren kan genom sitt inflytande på föreställningsmassorna ingripa i det andliga lifvet och i menniskans hela framtid, måste man erinra sig den tidigare ålderns egendomliga beskaffenhet, dess ofantligt stora receptivitet, dess mottaglighet, dess bildsamhet. Naturen är god, hon kommer uppfostraren till mötes med ett bildbart ämne. I likhet med

verldskropparne, har man sagt, befinner sig menniskan vid lifvets morgon både i fysiskt och andligt hänseende i smält tillstånd, efteråt hårdnar hon efterhand, tills slutligen hela verldsmassan med sin stämpel fåfängt trycker på henne: det kallnande ämnet mottager blott matta aftryck. Jean Paul yttrar: Das Leben, besonders das sittliche, hat Flug, dann Sprung, dann Schritt, endlich Stand; jedes Jahr lässt sich der Mensch weniger bekehren, und einem bösen Sechziger dient weniger ein Missionär als ein Autodafé [1]). För Herbart voro isynnerhet vigtiga åren från det tionde till det fjortonde, då gossen sjelf känner behofvet att blifva uppfostrad. Försummas dessa år, så är menniskan, yttrar Herbart, förlorad för bildning genom uppfostran [2]). Den vetenskapliga pedagogiken kan icke nog eftertryckligt framhålla de perioder, som den menskliga bildsamheten genomlöper, icke nog eftertryckligt inskärpa, att denna tidigt når sin höjdpunkt för att sedan aftaga. En uppfostran, som icke iakttager dessa perioder, som handlar utan klart medvetande af dem, måste vara utsatt för många misstag: den kan i sitt förfarande blott på ett osäkert och famlande sätt samverka med naturen.

En psykologisk karakteristik af de olika åldersskiftena är naturligtvis för pedagogiken af största vigt. Rousseau föregick i denna punkt med godt föredöme, som bort mana till efterföljd. Från sin metafysiskt-matematiska ståndpunkt ringaktade dock Herbart alltför mycket den empiriska psykologin för att i nämnda hänseende förmå prestera allt hvad man kunde vänta af en psykologi, som gör pedagogisk tillämplighet till sin uppgift. Öfverraskande är det omdöme, han i en sjelfanmälan af sin allmänna pedagogik fäller öfver Rousseau's förfarande att i sin framställning låta uppfostran så att säga försiggå under läsarens ögon och efter hvart annat

[1]) Levana I. 47.
[2]) Werke XI. 448.

bestämma de åtgärder och förfaranden, som med hänsyn till åldersutvecklingen efterhand blifva erforderliga. Denna metod vore god för rhetorn, men för saken den allra sämsta; ty man måste såsom Rousseau underkasta det andliga det kroppsliga för att kunna inbilla sig, att den andliga utvecklingens kontinuum låter gradera sig såsom en skala, ifall man blott antager kroppsbildningens epoker såsom fasta punkter. Att på förhand vilja veta tidsskiftena för den andliga utvecklingen vore lika orimligt, som att på förhand kronologiskt bestämma epokerna af en framtida verldshistoria [1]). Detta påtagligen ensidiga och orättvisa omdöme fäller Herbart i en anmälan af ett arbete, der han sjelf på grund af förmenta psykologiska åldersegendomligheter yrkar, att de unga skola studera grekiskan före latinet och de gamla språken före de moderna. Den psykiska naturutvecklingen kan icke stå så främmande för de fysiska utvecklingsepokerna, som Herbart tyckes i det anförda vilja antaga. De måste tvertom stå i ett väsendtligt och nödvändigt samband med hvarandra.

Ehuru Herbart, såsom sades, i följd af sin psykologis abstrakt-metafysiska hållning icke förmått gifva den en högre grad af pedagogisk tillämplighet, har han dock den stora förtjensten att i vida kretsar hafva gjort gällande den principiela uppfattning, att pedagogisk verksamhet alltigenom måste vara förenad med psykologiska synpunkter, och att just frågan om anlagen och de ursprungliga dispositionerna hos menniskoanden är för pedagogen af fundamental betydelse. Ett lärarestånd, till hvars yrkesbildning ej hör att hafva orienterat sig i detta och andra dermed sammanhängande psykologiska spörjsmål, saknar vigtiga vilkor för en intresserad och framgångsrik verksamhet. Det måste känna de olika synpunkter och betraktelsesätt, som beträffande dessa spörjsmål gjort sig gällande, för att kunna med vaken och

[1]) Werke X. VIII. (Vorwort).

pröfvande blick följa sin verksamhet. Känner läraren dem, så skall han vara bättre utrustad att tyda sin erfarenhet: han skall vara bättre i stånd att ställa frågor till sig sjelf, rörande beskaffenheten af sin verksamhet och de vilkor, hvaraf dess framgång beror. Kännedomen af de teoretiska synpunkterna kan visserligen icke förhjelpa honom till att få förfara tabulatoriskt och skall icke heller göra det. Men teorin sätter honom i stånd att tänka öfver sin erfarenhet och göra den rikare, fruktbarare, intensivare. Utan teori skall hans verksamhet försjunka till rutin och sedvänjans engång gifna mekanism.

KAP. III.

Regering, undervisning och tukt.

Herbart indelar sitt system på ett från pedagogikens vanliga behandling afvikande sätt. Hela den verksamhet, som det vuxna slägtet har att utöfva i sitt förhållande till det uppväxande under bildsamhetsåldern omfattar dessa trenne partier: *Regering*, *undervisning* och *tukt*. Herbart yttrar sjelf i anmälan af sitt arbete: Für Pädagogen möchte die auffallendste aller gemachten Unserscheidungen die sein zwischen Regierung, Zucht und Unterricht [1]. Här möter oss således Herbartianismens allmännaste grunddrag, som vi skola närmare taga i betraktande.

Den åtskilnad, som den traditionela pedagogiken gjorde mellan uppfostran och undervisning, saknade vetenskaplig bestämdhet, ty äfven den undervisning, som i allmänna bildningsanstalter meddelas utan att åsyfta yrkeskunskap, måste anses uppfostra. Undervisning och tukt tillsamman bilda derföre i Herbarts system den egentliga uppfostran eller den del af det vuxna slägtets verksamhet gentemot det uppväxande, som vill andligen förädla det sistnämnda under bildsamhetsåldern. Man måste erkänna, att Herbart i denna punkt verkligen riktat det pedagogiska tänkandet.

Gentemot den egentliga uppfostran i antydd omfattning ställer Herbart begreppet regering och fäster vid denna distinktion en utomordentlig vigt. Det är

---

[1]) Werke X. IX.

nemligen enligt hans mening på långt när icke fallet, att hela vårt förfarande mot barnen skulle motiveras genom afsigten att förädla den andliga tillvarelsen. Man beschränkt sie, damit sie nicht lästig werden; man hütet sie, weil man sie liebt; und diese Liebe gilt wahrlich zunächst dem lebendigen Geschöpf, an dem die Eltern ihre Freude haben; — und dann erst kommt eine freiwillige Sorgfalt hinzu für die richtige Entwickelung eines künftigen Vernunftwesens. Då nu omsorgen om andlig förädling utgör en uppgift för sig, fullkomligt skiljaktig från allt det, som hör till det animala väsendets vård och hägnande, till dess vänjande vid de betingningar, under hvilka det skall tillåtas att lefva i samhället, emedan i ena fallet barnets vilja bildas, i det andra blott böjes, till dess bildning kan inträda i stället för böjning (Beugung), så skall man, säger Herbart, icke tveka att ändtligen uppgifva tuktens förderfliga förvirrande genom regering [1]).

Regering är att upprätthålla ordning utan att bilda, utan att eftersträfva något mål i barnets gemyth [2]). Barnet kommer till verlden viljelöst, och således oförmöget af något slags sedligt förhållande. I stället för en verklig vilja utvecklar sig hos det ein wilder Ungestüm, en princip af oordning, som blottställer de vuxnes inrättningar, och bringar barnets framtida personlighet i mångfaldig fara. Denna vildhet måste bringas till underkastelse genom makt; och makten måste vara stark nog för att fullständigt lyckas, innan spår af äkta vilja visa sig hos barnet. Underkastelse genom makt till upprätthållande af ordning utan vidare ändamål, detta är nu enligt Herbart regering [3]).

I den traditionela pedagogiken gömde sig regeringsåtgärder i den egentliga uppfostran och tilläto icke

---

1) Werke X. 144.
2) Ibid. s. 22.
3) Ibid. s. 21.

denna att framträda rent i sin egen sanna karakter. Den egentliga uppfostran ställde sig, kunde man säga, för uppfostrarens blick missbildad genom främmande element, emedan den vetenskapliga pedagogiken försummat att på rätt sätt analysera den sammansatta komplexen af den verksamhet, som det vuxna slägtet utöfvar gentemot det uppväxande. Äfven i denna punkt eller genom sitt bemödande att särskilja det, som regeringsbegreppet omfattar, från egentlig uppfostran måste man erkänna, att Herbart utöfvat ett helsosamt inflytande på det pedagogiska tänkandet. Det var ett oundgängligt vilkor för den pedagogiska vetenskapens utveckling, att man anstälde en noggrannare analys af bildningsprocessen, än tillförene skett.

Klart är, att den af Herbart försökta analysen är framkallad af den pedagogiska kriticismen. Att särskilja det, som är underkastelse genom yttre makt, från det, som på inre vis bildar, och att blott i det senare finna egentlig uppfostran, detta sträfvande är fullständigt öfverensstämmande med den egentliga grundtanken i den pedagogiska kriticismen; det utgör tydligen ett fullföljande af Rousseaus och Pestalozzis vuer i pedagogiken.

Den skarpa polemiska ton, som Herbart har för vana att ständigt slå an i sina skrifter, missleder lätt en med utvecklingen mindre förtrogen läsare till det antagande, att Herbart skapat någonting till alla delar fullkomligen nytt. Herbarts skola hyser i denna punkt påfallande oriktiga föreställningar. Redan hos Kant, hvars pedagogiska tänkande i alla punkter är influeradt af Rousseau, finner man i rudimentär form den Herbartska analysen af uppfostringsprocessen. Till och med terminologin har hos Kant likhet med den Herbartska. I stället för uttrycket regering begagnar Kant den bättre valda termen disciplin, hvilken äfven Herbart stundom använder. Det heter hos Kant: Discipliniren heisst suchen zu verhüten, dass die Thierheit der Menschheit, in dem einzelnen so wohl, als gesellschaftlichen Menschen,

zum Schaden gereiche. Disciplin ist also Bezähmung der Wildheit[1]). Denna definition är fullkomligt densamma som den Herbartska, och Kant kan icke nog varna uppfostraren för den villfarelse att förmena sig uppfostra menniskan till sedlighet genom disciplinens utöfvande[2]). Kant insåg således till fullo betydelsen deraf att särskilja disciplin (regering) ifrån den egentliga uppfostran. Man kan säga, att detta jemte förläggandet af karaktersbildningens egentliga tyngdpunkt i de ungas utrustande med maximer eller grundsatser är kärnan af Kants pedagogik. Herbarts „tukt" liknar i mycket Kants „Anführung", som skall vara en ledning i utöfningen af det, som man lärt[3]). Hos Herbart är tukten „eine Gehülfin" åt undervisningen och behandlas till sist i systemet, emedan den icke kan uppfattas sjelfständigt för sig. Tukten kan icke ensam bilda en karakter; denna måste framtränga inifrån, och det inre måste man således förstå att bestämma för att bilda en karakter. Detta sker genom undervisning. Ur samtligheten af dess äggelser uppstår det, som i lifvet utarbetas till karakter. Undervisningen är derföre hufvudsak, tukten hjelperska[4]). Detta är den grundtanke, som beherrskar Herbarts hela pedagogik. Undervisningen måste göra det mesta i uppfostran och på visst sätt allt.

Att det är läraren, som egentligen uppfostrar, denna ide är hos Herbart sammanbunden med det psykologiska uppfattningssätt, att själslifvet består i föreställningar och föreställningsmassor, att ett gemyth med känslor och begär icke utgör något eget och särskildt område af själslifvet, utan förekommer blott accidentelt hos föreställningsmassorna. Huru då bilda gemythet, huru bilda känslan, begärandet, viljandet annorlunda, än

---

[1]) Kants Werke IX. s. 379. (Rosenkr. edit.).
[2]) Ibid. s. 416.
[3]) Ibid. s. 382.
[4]) Werke XI. 426.

genom ett ingripande i föreställningsmassorna eller genom lära, genom undervisning? Tukten skall väl enligt Herbart vara „omedelbar inverkan på ungdomens gemyth i afsigt att bilda", men han tillägger, att detta tuktens begrepp är völlig leer", och råder uppfostraren att icke bereda sig sjelf missförhållanden genom att söka något vinna på den blotta tuktens väg. „Då man ser, i hvilka afgrunder af smärta och olycka en menniska kan blifva försänkt och till och med hela perioder igenom fortfarande vara det och dock, sedan tiden utplånat missbehaget, åter framgå såsom samma person med samma sträfvan, med samma sinnesbeskaffenhet, ja till och med samma maner att yttra sig, så måtte man svårligen vänta mycket af detta känslornas skakande hit och dit, hvarigenom isynnerhet mödrar så ofta tro sig ombesörja uppfostran". Och hvilken grad af faderlig stränghet ser man icke ofta en robust yngling få vidkännas och dock förblifva oantastadt densamma [1]). Den egentliga uppfostraren måste derföre vara „Gedankenbildner" eller lärare. Termen: „uppfostrande undervisning", som just betecknar den ställning, läraren skall hafva i uppfostringsprocessen, har Herbart först infört i den pedagogiska litteraturen.

Föräldrarnes och isynnerhet mödrarnes uppfostrande verksamhet har påtagligen i Herbarts ögon en högst ringa betydenhet. Det är mer än en gång de sistnämnde träffas af hans stränga tadel. De qvinliga uppfostrarne veta så godt som ingenting, och hvad de veta, förstå de föga att pedagogiskt begagna. Hvad blir följden? De hålla barnet fast vid känslan och skaka det derifrån åt alla håll och kanter. Och under sådana förhållanden, om karakter är fasthet, huru skall denna kunna bilda sig, då man icke tilltror de ungas egen vilja någon beslutenhet? Merändels inträffar det, att den ungdomliga själen i sitt djup bevarar en vrå, dit I icke kunnen in-

[1]) Werke X. 145 f.

tränga, och der han trots edert stormande stilla för sig lefver, anar, hoppas, uppkastar planer, hvilka man vid första tillfälle försöker att sätta i verket, och som, i fall detta lyckas, grundlägga en karakter på ett ställe, som I icke känden[1]). Orsaken till detta förvända förfarande ligger i öppen dag. De qvinliga uppfostrarne känna icke de psykiska processernas rätta beskaffenhet, de förstå icke de statiska och mekaniska lagarne för föreställningsmassorna och gemythets säte i dessa. De inse icke, att de resultat, som de vilja vinna i gemythet, måste enligt den psykiska processens rätta natur vara verkningar af den framgång, med hvilken uppfostraren arbetar på ett annat fält, än gemythets, verkningar af den framgång, med hvilken han ingriper i föreställningsmassorna. De qvinliga uppfostrarne vilja omedelbart vinna, hvad som blott medelbarligen kan uppnås. Sannt och osannt äro i Herbarts uppfattning tätt slutna till hvarandra. Påtagligen påbördar han de qvinliga uppfostrarne ett större oförstånd, än de göra sig skyldiga till, och påtagligen uppskattar han alltför ringa resultaten af deras arbete. Vi känna icke till dessa stormfoglar, med hvilka Herbarts fantasi befolkar barnkammaren, och erfarenheten vittnar fastmera, att de mödrar, som verkligen befatta sig med uppfostran, handla med ett lugn och en ihärdighet, som föga hafva något slägttycke med de Herbartska barnabestormarnes görande och låtande. Vi tro, att samma natur, som åt barnet bereder dess första näring i modrens bröst, äfven gifvit hennes hjerta en psykologisk instinkt, som på vissa stadier af uppfostran är i hög grad egnad att komplettera den vetenskapliga psykologin, till och med den Herbartska. Det språk, Herbart för mot mödrarne kan väcka tvifvel mot hans psykologiska grundsatser. Den omständigheten, att den af mödrarne utöfvade uppfostran icke är en sådan nullitet, som den enligt Herbarts psykologi borde vara, är

---

[1]) Ibid. s. 12.

för oss ett erfarenhetsbevis mot vissa delar af denna psykologi, och samma omständighet måste äfven få gälla såsom bevis för det, att Herbart på ett ensidigt sätt reducerat uppfostrarens kall till lärarens.

Vi sade, att föräldrarnes uppfostrande verksamhet för Herbart har föga betydenhet. Vi yttrade oss alltför lindrigt, ty Herbarts åsigt är, att föräldrarne alldeles icke äro uppfostrare. Han skiljer mellan föräldrar och „egentliga" eller „äkta" uppfostrare [1]). Dessa sistnämnda utgöras af ett särskildt „pedagogiskt konstnärsstånd" (uttrycket torde Herbart hafva ifrån Filantropinisterna). Vi veta redan, hvilken åtskilnad Herbart gör mellan regering och egentlig uppfostran. Nu heter det: „Äro auktoritet och kärlek de bästa medel att upprätthålla effekten af barnets tidigaste underkastelse sålänge framåt, som det behöfver regering, så måste väl följa, att denna regering helst förblir i deras händer, åt hvilka den blef af naturen anförtrodd, då deremot egentlig uppfostran, som hufvudsakligen är tankekretsens bildande, väl blott skall kunna utgå ifrån sådana personer, som genom särskilda öfningar bringat det derhän, att de äro i stånd att genomvandra vidden af det menskliga tankefältet i alla rigtningar och med möjligast noggrannt mått bestämma, hvad der ligger högre, hvad lägre, hvad som är tvärbrant, och hvad som är flackt. Men emedan auktoritet och kärlek medelbarligen förmå så mycket öfver uppfostran, så får tankebildaren (Der Gedankenbildner) icke hysa stoltheten att stilla för sig och med uteslutande af föräldrarne vilja genomföra sin uppgift, till hvilken dessutom blott förtroendet kunde gifva honom en i alla fall blott begränsad tillåtelse; han skulle härigenom störa krafter i deras verksamhet, hvilkas ersättande icke kan vara honom lätt" [2]). Alltså: vördnaden för fader och kärleken till moder, hvilka egentligen först

---

[1]) Ibid. ss. 21, 23, 25.

[2]) Ibid. s. 26.

öppna den sedliga verlden för menniskan, denna vördnad och kärlek, hvarigenom barnet erfar, hvad förtroende till nästan och tro på menskligheten äro, detta, som står så högt i den sedliga verlden, att det nästan är sedligheten sjelf, är icke något egentligen uppfostrande moment för barnet, och den egentliga uppfostraren, som måste anses hafva ansvaret för menniskans förädling, får tillåtelse till sitt kall af den oegentliga uppfostraren, som har regeringen i sin hand icke för att bilda, utan för att upprätthålla ordningen med en hand, som vill blifva känd och förnummen af den, hvilken den träffar, såsom blotta maktens. Utan tvekan påstå vi, att detta är förvirradt, och måhända skall man göra oss det medgifvande, att denna förvirring icke är utan samband med den psykologiska uppfattning, som vi i det föregående omtalat, att gemythet icke är beläget i själen, utan blott såsom någonting accidentelt hänger vid föreställningsmassorna, hvilka skola utgöra det tacksamma arbetsfältet för den pedagogiska konstnären, hvilken med säkert mått bestämmer, hvad som på det menskliga tankefältet stupar brant, och hvad som är af mera flack beskaffenhet. Det är att befara, att dessa föreställningsmassor på tankefältet skola, ifall föräldrahanden icke är verksam vid den äkta och egentliga uppfostrans verk, blifva flygsandsmassor i en öken utan växtlighet och utan fäste för växtroten. Hvem kan i högre grad, än fader och moder, göra anspråk på att vara egentlig uppfostrare? Om, såsom Herbart förmenar, uppfostrareskapet är ett konstnärsskap, och om detta förutsätter snille, hvem har naturen gynnat dermed mer än modershjertat? I så hög grad äro fader och isynnerhet moder egentliga uppfostrare, att det synes böra betraktas såsom en lyckans ynnest, om vid tidig förlust af dem menniskans karakter kan erhålla hållning och fasthet.

Herbart tillbakavisar det af Fichte i hans bekanta „tal till tyska nationen“ (1808) gjorda förslaget, att man skulle afskilja ungdomen från föräldrarne åtminstone

tillsvidare, sålänge de sistnämnde befinna sig i det tillstånd af djupt förfall, som förorsakat Tysklands nederlag i det Napoleonska kriget, samt uppfostra den i ett slutet för sig bestående samfund, och detta tillbakavisande är fullkomligt på sin plats. Men Herbart tyckes icke vara medveten af, huru nära hans eget uppfostringsideal gränsar till det af Fichte föreslagna uppfostringssättet. Skilnaden består deri, att Herbart, som förkastar iden af slutna ungdomssamfund, vill låta det pedagogiska konstnärsståndet, ifall uppfostran skall ske på möjligast bästa sätt, såsom hemlärare fördela sig på familjerna för att i desses hägn bilda ungdomen under en autonomi, som från statens sida ej lider något intrång.

Såsom Herbart tager den egentliga uppfostran från föräldrarne, så finnes i hans system icke heller någon organisk plats för fäderneslandets uppfostringsmakt. Herbart hade ingen verklig insigt deri, huru i ett utbildadt samhälle med motsatta intressesferer, som ständigt i viss mon blottställa det helas enhetlighet, huru i ett sådant samhälle hemmet och den från det offentliga utgående omvårdnaden om ungdomens bildning måste räcka hvarandra handen för att upprätthålla allmän bildning och på samma gång vilkoren för en allmän anda, utan hvilken dessa mångfaldiga meningsbrytningar, som trängas om hvarandra i samhället, i stället att vara hvad de böra vara neml. ett medel att afvärja stagnation och förstelning i den engång gifna sedvänjans mekanism, oundgängligen måste blifva upplösande makter. Enligt Herbarts betraktelsesätt skulle staten, följande de ingifvelser, som för honom i hans egendomliga ställning äro naturliga, i sin omvårdnad om de unga hufvudsakligen afse menniskans brukbarhet i vissa yrken, men icke allmän bildning. Vi tro, att Herbart ännu icke hade med tanken rätt lefvat sig in i den konstitutionela statens väsende. Vid anblicken af dessa mångfaldiga, ständigt kolliderande partier och meningsbrytningar, som tyckas ådagalägga vanskligheten af tron på möjligheten af ett

enhetligt sträfvande i det hela, vid anblicken häraf, hvilken synpunkt kan synas staten i dess egendomliga ställning naturligare, än den, att han med uppbjudande af all honom till buds stående vishet skall sörja för vilkoren af en allmän anda, eller för uppkomsten af sådana öfvertygelser och åskådningssätt, som äro egnade att sammanhålla det hela. För enhet och sammanhang i samhällets föreställningsmassor är i Herbarts politiska system sörjdt lika litet, som hans psykologi känner de nödvändiga vilkoren för ett organiskt samband i själens föreställningsmassor. Likasom själen enligt hans lära icke kan annat vara, än en passiv tummelplats för föreställningarne, så måste nationen enligt det politiska betraktelsesätt, som hos honom är rådande, blifva en dylik tummelplats för partierna och deras opinioner.

Nationallifvet har i våra dagars politik trängt fram med starkare glans, än på Herbarts tid, och man skall svårligen numera kunna, såsom Herbart gjorde, skrifva en „allmän pedagogik", der allt rör sig kring hemlärarens pedagogiska konstnärskap. Herbarts allmänna pedagogik måste numera synas vara blott ett ofullständigt fragment af det uppfostringsväsende, som den pedagogiska vetenskapen skall belysa. Med vår tids mångsidigt utvecklade offentliga undervisningsväsende, med dess folkskola och folkskoleseminarier, detta gigantiskt breda underlag för hela bildningslifvet, med allt detta för ögonen skall man finna, att den uppfostrande undervisningens ide är med tydligt läslig skrift skrifven på tidens änne, men äfven, att denna ide trädt i ett utvecklingsstadium, som ännu icke låg inom Herbarts synkrets. Det är icke blott i afseende å den yttre grupperingen af de uppfostrande krafterna, som vår tids vuer äro andra än Herbarts. Äfven det eftersträfvade bildningsinnehållet utpräglar sig på ett annat sätt. Man vill begagna den pedagogiska konstnärens hand för att med allt större vishet och kärlek tidigt trycka fäderneslandets bild med hvad dertill hörer i ungdomens hjerta.

Med det lärda fäderneslandet, som i Greker och Romare ser sina förfäder, konkurrerar med allt större anspråk ett annat närmare liggande fädernesland, som vill hafva vidgad plats för sitt språk, sin saga, sin dikt, sina häfder.

Äfven andra den pedagogiska kriticismens målsmän utom Herbart hafva riktat skarpa påminnelser mot hemmet. Så klagar Kant, att mödrarne, oaktadt sannfärdighet måste anses vara den moraliska karakterens grunddrag, dock såsom en sak af ringa vigt betrakta barnens böjelse för osannfärdighet och till och med ofta deri finna ett för dem sjelfva smickrande bevis på deras barns anlag och talanger [1]). Jean Paul klagar öfver planlöshet i hemmets uppfostran. Man öfverlägger icke, till hvilket mål man vill komma, i hvilken anda man skall uppfostra. I stället för en urbild föresväfvar föräldrarne ein ganzes Bilderkabinet von Idealen, die sie stückweise dem Kinde auftragen und tätuierend einätzen [2]). Det var naturligt, att den vetenskapliga pedagogiken, då den kom i flor, skulle finna mycket att anmärka i en uppfostran, hvars typ stadgat sig utan inflytelse af teorin. Man ville dock icke, och allra minst ville Jean Paul frånkänna föräldrarne egenskap af egentliga och äkta uppfostrare. Med oförliknelig värma tolkar Jean Paul fadrens och modrens andelar i den egentligaste uppfostran. Mannen uppfostrar, i det han äggar krafterna, modren gör det, i det hon bringar mått och harmoni bland dem. Mannen, hos hvilken staten eller hans geni upphäfver krafternas jemvigt till förmån för en enda kraft, skall alltid bringa denna öfvervägande kraft i uppfostran. Der Soldat wird kriegerisch, der Dichter dichterisch, der Gottesgelehrte fromm erziehen — und nur die Mutter wird menschlich bilden. Denn nur das Weib bedarf an sich nichts zu entwickeln, als den reinen Menschen, und wie an einer Aeols-

---

[1]) Anf. Arb. s. 420.
[2]) Levana I. 54.

harfe, herrschet keine Saite über die andere, sondern die Melodie ihrer Töne geht vom Einklang aus, und in ihn zurück [1]). Här möter oss således den fullkomliga motsatsen till Herbarts distinktion mellan föräldrar och egentliga uppfostrare. Hos Herbart är det isynnerhet modren, som uppfostrar skeft, hos Jean Paul åter är det isynnerhet hon, som af naturen är bestämd att uppfostra menniskan i motsats till yrkesmannen och derföre äfven gör det med besked. Utan tvifvel har det varma snillet blickat djupare, än den kalla tänkaren. Den antydda olikheten i det pedagogiska uppfattningssättet sammanhänger med olika psykologiska förutsättningar. Hos Herbart är den andliga menniskan ursprungligen ingenting. Personligheten hvilar på ingen real grund. Hos Jean Paul deremot uppfattas saken så, att hvar och en af oss ursprungligen i sig hyser en idealmenniska, och att det att uppfostra är att frigöra idealmenniskan, som är inhöljd i hvarje barn, frigöra henne genom en redan frivorden. „I en antropolit kommer idealmenniskan till jorden; att bryta bort stenskorpan ifrån så många lemmar, att de öfriga kunna frigöra sig sjelfva, det är eller vare uppfostran“ [2]). Mycket är således redan ifrån början och ursprungligen förberedt. Emedan deremot hos Herbart den andliga menniskan måste till alla delar uppstå under uppfostrarens händer, och ingenting är i menniskoanlag förberedt och underlättadt, är det naturligt, att till uppfostringsuppgiften erfordras ett stort pedagogiskt konstnärskap, ett större, än fader och moder kunna disponera öfver.

Herbart ifrågasätter, huruvida regering alls hör till pedagogiken. „Ty visst är omsorgen om andens bildning väsendtligen skiljaktig från den, som blott vill veta ordningen upprätthållen, och om den förra bär namn af uppfostran, om den erfordrar särskilda konstnärer, om

---

[1]) Ibid. II. 342.
[2]) Ibid. I. 66.

slutligen hvarje konst, för att genom det fördjupade geniets koncentrerade kraft bringas till fullkomlighet, måste afsöndras från alla heterogena biarbeten, så måtte väl icke mindre för den goda saken, än för begreppens bestämdhet vara önskligt, att man icke med barnaregering betungar dem, hvilka det åligger att med sin blick och sin verksamhet genomtränga själarnes innersta“ [1]). Af yttre skäl, eller emedan regering och egentlig uppfostran i yttre måtto gränsa till hvarandra, besluter sig dock Herbart för att i pedagogiken afhandla äfven regeringsbegreppet. Den del af uppfostran, som tillfaller föräldrarne, är således nära att utmönstras från pedagogiken. Den i Herbarts tankegång liggande grunden härtill är klar. Det, som sker under trycket af en auktoritets vilja, kan enligt den pedagogiska kriticismens betraktelsesätt icke vara egentlig utveckling. Så ville Rousseau helt och hållet utrota auktoriteten ifrån pedagodiken. Om något motstånd skulle möta hans lärjunges vilja, så måste det ske genom de naturliga följderna af dennes handlingar, men uppfostrarens vilja skulle såsom auktoritet ingenstädes stå i vägen. Befalla och lyda äro begrepp, som enligt Rousseau skola utplånas från pedagogiken. Äfven Herbart säger om tukten, som hör till egentlig uppfostran, att den bäst framställer sig såsom „opersonlig nödvändighet“ [2]). Befaller man annat än i nödfall, så kan lärjungen icke utveckla sig [3]). Vi hafva ofvan sett, att en viss sedvänjas bildande tänkes höra till regeringen, och dock står denna i Herbarts pedagogik utanför egentlig uppfostran, sannolikt derföre att det är under inflytelsen af de vuxnes auktoritet, som seden gestaltas. En sålunda uppkommen sed tyckes Herbart, att sluta af det ofvan anförda, anse tillhöra det animala väsendet, men icke röra den andliga och sedliga menniskan.

¹) Werke X. 20.
²) Werke XI. 223.
³) Werke X. 263.

Det Herbartska regeringsbegreppet besväras af stor oklarhet. Man kan lätt, då man ser Herbartianismen i den belysning, den erhåller genom sitt sammanhang med adertonde århundradets pedagogik, finna den allmänna tendens, som ligger till grund för särskiljandet af regering från egentlig uppfostran, men den närmare gestaltningen af detta begrepp är ytterst bristfällig och ohållbar. Regeringen skall upprätthålla ordning för stunden och för detta ändamål sysselsätta barnen utan att dervid skåda in i barnets framtid, utan att det minsta tillåtas att se på någon vinst för andens bildning eller på något i barnets gemyth eftersträfvadt ändamål. Men redan barnets lekar, hvilka enligt Herbart tyckas ligga inom regeringen sfer, skola de icke lemna något spår i barnets gemyth? Och skall uppfostraren vid dem icke skåda in i barnets framtid? Och sättet för barnets tidigaste närande, den lust och smärta, som dervid erfaras, hafva de icke gemythsbildande verkningar? De pedagogiska tänkarne, börjandes från Plato, hafva med hänsyn till karaktersbildningen fästat en stor vigt vid det tidigaste närandet, en stor vigt dervid, att öfvermått hvarken af lust eller smärta i nämnda fall tillåtes beherrska barnet, och de tyckas hafva gjort det med skäl. Dessutom är det omöjligt, att i Herbarts system tänka sig regering och egentlig uppfostran såsom ett på något vis verkligen sammanhängande helt. Den verksamhet, som omfattar bägge, saknar namn och förekommer icke heller i systemet. Det fullständiga osammanhanget i Herbarts pedagogik mellan regering och egentlig uppfostran betingas enligt vår tanke af det i det föregående af oss påpekade, i Herbarts psykologi eller antropologi förekommande osammanhanget mellan det fysiska och det psykiska. Vi se, att Herbarts psykologiska uppfattningssätt verkar på alla punkter af hans pedagogik. Lyten på det ena området alstra lyten på det andra.

Äfven tuktbegreppet kan föga berömma sig af att hafva erhållit någon mera plastisk utarbetning, än re-

geringsbegreppet. Ej ens genom de mest gigantiska ansträngningar lyckas man förskaffa sig en klar och samlad bild af hvad det är, som Herbart kallar tukt. Den skall, såsom redan sades, vara en omedelbar inverkan på ungdomens gemyth i afsigt att bilda, men det tillägges, att detta begrepp är „völlig leer“ och betydelselöst. Äfven heter det, att tukten skall vara „ein flüssiges Element“, som allt efter omständigheterna än motstår individualiteten, än gynnar den, men dock är „meistens kaum fühlbar“ [1]). Det vigtigaste af tukten skall vara icke dess omedelbara förhållande till karaktersbildningen, utan dess medelbara, hvarigenom den banar väg för undervisningen, hvilken ingriper i tankarne, intressen och begären samt derigenom bestämmer karakteren [2]). Och detta det vigtigaste af tukten är i sjelfva verket allt, hvad den i Herbarts system är. Den process, i hvilken de unga tillegna sig objektiv, i verlden redan befintlig god sed, och hvarigenom den objektiva delen af karakteren bestämmes, denna process är främmande för den Herbartska tukten. Om den någonstädes förekommer i Herbarts pedagogik, så är det i regeringen, der det animala väsendet skall tillegna sig en viss sedvänja. Herbart yttrar på ett ställe, att „den verkan på tankekretsen, som menniskan medbringar till mannaåldern eller till den period, då verlden står henne öppen, och en mogen kroppskraft ställer sig i hennes tjenst, skall, ehuru den träffar blott den ena faktorn af karakteren, dock utgöra beinahe das Ganze der absichtlichen Charaktersbildung“ [3]). Att de unga tillegna sig god sed, att de stå fasta i nationens ἦθος, detta hör således icke till den afsigtliga karaktersbildningen, eller det utgör ingen väsendtlig beståndsdel deraf. Tukten, detta „flytande element“, som den Herbartska pedagogiken spin-

---

1) Werke X. 44.
2) Ibid. s. 146.
3) Ibid. s. 131.

ner kring de unga, är således blott en lätt dimslöja, som upplöser sig till ett intet: den lemnar från sitt håll inga för karakteren betydande verkningar, som de unga kunde medtaga ifrån uppfostringsåldern.

Det är i ögonen fallande, att Herbart underskattat det gagn, som karaktersbildningen har af uppfostrans inflytande på den objektiva delen af karakteren, och på samma gång äfven betydelsen af det bidrag, sedligheten hemtar från detta håll. Sedebildningsprocessen står i den Herbartska pedagogiken så i skuggan, att den knappt synes till. Detta härflyter dels ur en oriktig tolkning af de psykiska processer, som närmast hafva samband med seden, dels ur en falsk etisk uppfattning af de element, hvaraf den sedliga karakteren består, och af deras förbindelse med hvarandra. Den Herbartska etiken känner till „mönsterbegrepp", men intet ideal; sedligheten konstitueras af blott formala moment hos viljan. Det godas kanon är här icke den goda menniskan, utan vissa formala ideer, till hvilka all konkret individuation samt allt verkligt och verksamt lif sällar sig såsom en blott yttre och tillfällig tillsats. Det genom sed och öfning habituelt vordna goda hos gemythet och affekterna fattas icke såsom hörande till sedlighet och sedlig karakter likaväl, som de ur vissa formala smakomdömen härflytande sedliga grundsatserna. Herbart står i dessa sina etiska vuer under ett alltigenom skönjbart inflytande från den Kantska spekulationens sida.

Den uppfostrande undervisningens ide eller detta yrkande, att läraren skall uppfostra, är utan tvifvel en högst betydande pedagogisk princip. Att den icke kunde rätt framträda i den tidigare pedagogiken sammanhängde enligt vår tanke dermed, att skolans undervisning hade i många stycken fackartad karakter. Den gamla latinskolans typ kontrasterar starkt mot den universalt anlagda läroplan, som den uppfostrande undervisningens ide föreskrifver. Denna sistnämnda befinner sig i en helt annan sfer, än yrkesundervisningens. Hvilka kon-

ster och skickligheter en ung menniska för blotta fördelens skull inhemtar af en läromästare är, säger Herbart, för uppfostraren lika likgiltigt, som hvilken färg han väljer for sin drägt. Men huru hans tankekrets bestämmer sig, detta är för uppfostraren allt, ty af tankar uppstå känslor, och af dessa grundsatser och handlingssätt [1]). Ett starkare uttryck kan man icke gifva åt den tanke, att läraren är den rätta uppfostraren.

För att låta den pedagogiska Herbartianismens grundide rätt framstå må man ställa den gentemot det grunddrag, som beherrskar den Lockeska pedagogiken. Här utgör den omedelbara karaktersbildningen, eller tukt och regering tillsamman, hvilka begrepp icke särskiljas från hvarandra, det allt dominerande, centrala partiet. Uppfostran består här hufvudsakligen deri att göra de vuxnes auktoritet gällande för att under dess inflytande och under begagnande af de ungas naturliga åtrå att stå i ära och anseende (reputation) hos de vuxne, införa de förra i den objektiva gällande seden, och sedan Locke i starka drag tecknat en bild af tukten, som enligt vår tanke har allt ännu stort värde för uppfostraren, heter det om undervisningen, hvilken tvertemot Herbarts uppställning kommer till sist i den pedagogiska betraktelsen, att den utgör den minst vigtiga delen af pedagogiken [2]). Kontrasten mellan Herbart och Locke, hvilka dock bägge äro realfilosofer, är således påfallande. Hos Locke är främsta omsorgen, att hans lärjunge skall erhålla till uppfostrare en stadgad man, som sjelf fullständigt inne i belefvenhetens, det goda skickets och verldsklokhetens fordringar, kan göra sin skyddsling delaktig i allt detta, hos Herbart åter heter det, att uppfostraren skall säga sig sjelf, att det icke är han, utan „hela makten af allt det, som menniskor någonsin förnummo, erforo och tänkte, som utgör den sanna och rätta uppfo-

[1]) Ibid. s. 11.
[2]) Educ. § 147.

strare, hvilken tillkommer lärjungen, och åt hvilken han är blott gifven till tolk och ledsagare“ [1]). Den tyska tänkarens pedagogik, som utmärker sig genom ett påfallande universalt skaplynne, intager onekligen genom den anda, som råder i densamma, och genom de mål och syften, den vill förverkliga, en högre ståndpunkt, än den engelska tänkarens. Den senare glömmer för mycket menskligheten för den egna nationen eller för det stånd, till hvilket hans skyddsling hör, och hans uppfostringssystem, ehuru det tyckes bättre, än den tyska tänkarens, vara egnadt att utveckla karakterens bestämdhet och fasthet, låter dock denna alltför litet höja sig öfver det konventionelas sfer. Det behöfs en genom läraren eller genom ett pedagogiskt konstnärsstånd förmedlad uppfostran för att mildra det blott konventionelas makt hos nationen och underhålla den andliga rörligheten och sjelfverksamheten. Denna insigt, som det adertonde århundradets pedagogiska kriticism bragte å bane, och som i Herbart haft en af sina mest inflytelserika förespråkare, är numera allmän bland de bildade folken. Då man har för ögonen vår tids skolor för allmän bildning, då man erinrar sig, hvad folkskola och folkskoleseminarier äro för de stora massorna, hvilken utveckling de högre bildningsanstalterna erhållit, och hvilken ständigt tilltagande betydelse skolan i vår tid erhållit äfven för qvinnobildningen, kan det icke nekas, att vår tid i högre grad, än någon föregående, förmedlar uppfostran genom läraren. Man inser, att det icke är blott den intellektuella bildningen, som erfordrar den uppfostrande lärarens hjelp. Äfven sedlig bildning behöfver skola: sedlig bildning kan icke under en mera utvecklad civilisation vara blott traditionel sed, den förutsätter en insigt och en förmåga att förnuftigt öfverlägga, som icke kunna utan skolans bistånd så, som sig bör, utvecklas. Allestädes påyrkas derföre med ständigt växande eftertryck, att mera, än

---

[1]) Werke X. 7.

som hittills skett, måtte från det offentligas sida göras för att skapa ett lärarestånd, som äger en för dess kall behöflig yrkesbildning.

Den unga menniskans omgifning må vara huru trång och begränsad som helst, läraren kan utvidga dess synkrets till mensklighetens: han kan göra de unga till deltagande åskådare af slägtets öden och, om han förstår att sysselsätta de unga med sådana moment i häfderna, i hvilka verldshistorien är verldsdomen, hvilka tillfällen har han icke då att väcka den sedliga besinningen, och, om han detta gör, hvilken börda lyftar han icke från tuktomästarens skuldra! Och om läraren lyckats väcka kärlek till studium af fenomenen och deras lagar, om under hans omsorger de ungas håg och intresse riktats åt detta håll och äro sysselsatta der i den ålder, då gossen mognar till yngling, hvilken bundsförvandt har icke läraren blifvit åt uppfostraren, som i nämnda period annars ofta kastar sig i en ojemn strid med de ungas lidelser!

Om vi från synpunkten af en genom läraren förmedlad uppfostran jemföra de moderna folken med fornålderns, huru mycket gynsammare måste icke vårt läge synas i afseende å hjelpmedel att uppfostra! Våra häfder äro ojemförligen rikare, om det gäller att ur dem söka medel att bilda den sedliga besinningen; och likaså äro våra hjelpmedel att fängsla de unges blick vid fenomenen och deras lagar, utan jemförelse verksammare, tacksammare, än de gamles. Det är klart, att det hellre måste lyckas oss, än dem, att uppfostra genom undervisning, och att de moderna folken just derigenom, att de genom undervisningen kunna djupare ingripa i menniskans inre, lättare öfvervinna de sociala konflikter, som ohejdadt förde de gamla folken till upplösning. Det är våra skolor, våra gymnasier, våra universiteter, det är vår uppfostrande undervisning, som mildrar och framdeles än mera skall mildra de inre motsatserna i lifvet samt göra dem för oss mindre ödesdigra, än de voro det

för de gamle. Vetenskapen tillskyndar de moderne folken en större förmåga att försona motsatser, att finna enhet och samband midt ibland kämpande krafter. Det är ett märkeligt faktum, huru litet vetenskapen hade organiskt ingått i de gamle folkens allmänna bildning. Såsom Minervas uggla begynner sin flykt först i skymningen, så sammanträffar hos dem vetenskapens flor med förfallsperiodens inbrott. Hos de moderne deremot stifta skola och universitet ett mera organisk samband mellan vetenskapen och lifvet. Detta är den uppfostrande undervisningens triumf.

KAP. IV.

Jemnsväfvande mångsidigt intresse.

Jemnsväfvande mångsidigt intresse är den pedagogiskt tekniska formel, med hvilken Herbart betecknar den uppfostrande undervisningens allmänna mål och bestämmelse. Den Pestalozziska formeln lydde: Harmonisk utbildning af alla anlag och krafter. Den förändring, som Herbart vidtagit, beror, såsom man lätt kan upptäcka, på hans psykologiska uppfattning, som helt och hållet förnekar tillvaron af ursprungliga anlag och krafter hos menniskoanden. Tankekretsen, föreställningsmassorna skola bildas och bearbetas så, att mångsidigt intresse i dem alstras. Att bilda minnet, att bilda fantasin, att bilda förståndet o. s. v. kan icke komma i fråga, då Herbart förkastar antagandet af sådana förmögenheter.

Den pedagogiska föreskriften, att läraren skall söka att intressera sina lärjungar för det, som han föredrager, förstås vanligen så, att kunskapens inhemtande är ändamål, intresset medel till ändamålets uppnående. Detta förhållande omvänder Herbart. Lärandet, kunskapens inhemtande skall, säger han, tjena dertill, att intresse deraf uppstår. Det förra är öfvergående, men det senare skall dröja för hela lifvet [1]). Man finner i denna uppfattning verkningar af en psykologisk pedagogik. Vigten ligger icke på ämnet, som läres, utan på sjelfverksamheten. Och först då är undervisningen uppfo-

---

[1]) Werke XI. 279.

strande, eller först då ingriper den i personlighetens utbildning, när den sätter sjelfverksamheten i gång d. ä. när den alstrar intresse.

Hvilka äro nu de intressen, som Herbart genom undervisning vill väcka? Barnet har en erfarenhetskrets och en umgängeskrets. På denna grund särskiljas i undervisningen tvänne olika stammar: kunskap och deltagande. Inom den förra särskiljas: *det empiriska*, *det spekulativa* och *det estetiska intresset*, inom det senare: *det sympatetiska*, *det sociala* och *det religiösa intresset*. Det ges således enligt Herbart sex hufvudarter af intressen. Att väcka dem och göra dem jemnsväfvande eller jemnstarka, detta är den uppfostrande undervisningens ändamål[1]). Och hvarje skola från den lägsta till den högsta, som icke är yrkesskola, utan öfvertager uppgiften att bilda menniskan, måste utveckla alla dessa intressen. I dem består hvad vi kalla bildning. Att hafva sökt närmare bestämma och konstruera detta för pedagogiken vigtiga begrepp, som i det allmänna medvetandet äger så osäkra och sväfvande konturer, måste räknas Herbart till icke ringa förtjenst. Redan hans tidigaste pedagogiska undersökningar tyckas hafva varit riktade på denna angelägenhet att på ett bestämdare sätt än tillförene konstruera bildningsbegreppet och först sedan detta skett, bestämma, huru studier skola förbindas, för att de intressen, i hvilka bildning består, måtte på bästa sätt väckas och utvecklas.

Det empiriska intresset egnas åt den brokiga och vexlande mångfalden af företeelserne i deras omedelbarhet. Det spekulativa intressets föremål är nödvändig lagenlighet i det mångfaldiga. Det estetiska intresset åter „hänger vid bilden, icke vid varat, vid förhållanden, icke vid massans mängd“. Deltagandet är sympatetiskt, då det helt enkelt upptager det, som rörer sig i de menskliga sinnena, följer dess förlopp och inlåter sig

---

[1]) Werke X. 55 f.

i dess olikheter, kollisioner och motsägelser. Socialt är det då, när det är deltagande för motsägelsernas eller de hvarandra korsande fordringarnes utjemnande, och religiöst blir det, när man betraktande menniskors läge gentemot omständigheterna, finner dem underkastade en afhängighet, gentemot hvilken all klokhet och verksamhet äro för svaga [1]).

Eftertryckligt fordrar Herbart af pedagogen, att han framför allt annat skall orientera sig i dessa intressesferer och öfva sig att till dem hänföra allt lärande. Den, som icke gör det, kan, säger han, vara en förträfflig empiriker, men han är icke en teoretiskt bildad pedagog; och han skall icke kunna bestämma måttet för hvarje vetenskaps begagnande och anordningen af undervisningen i gymnasier och borgarskolor, hvilka oaktadt det olika omfång af hjelpmedel, som står till deras förfogande, städse skola söka uppnå samma likformighet i de olika intressearternas utveckling [2]). Pedagogisk kriticism visar sig hos Herbart derutinnan, att hans första fundamentala öfverläggning rörande läroplanen icke är riktad på de vetenskapers materialier, som skola begagnas i skolan, utan på de riktningar, i hvilka personligheten skall utbildas. Detta är ett framsteg i jemförelse med den tidigare didaktikens förfaringssätt. Klart är, att Herbarts förfarande härflyter ur den princip, att undervisningen skall vara uppfostrande. Med yrkesskolans läroplan förhåller det sig annorlunda.

Uppfostran, som vill alstra mångsidigt intresse, kommer härvid att ställa sig i kamp med individualiteten. Denna är icke mångsidig. Vi känna, säger Herbart, blott en menniska, hos hvilken individualiteten var mångsidig, neml. Alcibiades. Individualiteten är ojemn och kantig (höckerig), mångsidigheten deremot är jemn, glatt, rund, ty den skall bildas jemnsväfvande. Individualite-

---

1) Ibid. s. 56.
2) Werke XII. 238.

ten är bestämd och begränsad, det mångggestaltade intresset deremot sträfvar ut åt alla håll, det hänger sig, der individualiteten förblir orörlig eller stöter tillbaka. Det arbete, som nu uppfostraren skall företaga med individen, förändrar ständigt dennas omkrets, såsom om vi skulle föreställa oss att hos en oregelmässigt kantig kropp ur en viss medelpunkt framväxte en sfer, som dock icke vore i stånd att fullständigt omsluta de yttersta framskjutningarne (die äussersten Hervorragungen). Dessa må få stå qvar, så vidt de icke skada karakteren och det mångggestaltade intresset. Då detta sistnämnda icke tillåtes att fortgå till „mångyrkesmässighet“ (Vielgeschäftigkeit), så återstår för individualiteten ett fält, der den kan yttra sig i val af yrke och dessutom hänge sig åt tusen små vanor och beqvämligheter, hvilka, sålänge de icke vilja gälla för mer, än hvad de äro, äfven föga skola skada själens mottaglighet och mobilitet [1]).

Oklart förblir det i Herbarts framställning, huru det skall vara möjligt att göra intressena jemnstarka i strid mot individualiteten. I denna punkt, såsom i så många andra, lemnar Herbart handgripliga motsägelser i sin tankegång olösta. Iden af mångsidigt intresse såsom undervisningens uppgift är dock, oaktadt den ensidigt framhäfver den subjektiva sidan af bildningen eller af en bildningsprocess, som måste efter såväl subjektiva som objektiva principer bestämmas och gestaltas, ett talande uttryck för tidsströmningen på det pedagogiska området. Det är i ögonen fallande, att vår tids skolor efterhand antagit en prägel, som motsvarar hvad nämnda ide fordrar.

Intressets mångsidighet tyckes ännu vara ofullständigt angifven genom nyss nämnda intressen. Ty det heter på ett ställe, att det pedagogiska ändamålet skall vara „det inre lifvets rikedom utan bestämdt tal“ [2]), och

[1]) Werke X. 41 ff.
[2]) Ibid. s. 46.

på ett annat, att, om den sociala plikten förbjuder mångyrkesmässighet, den deremot fordrar i allmänhet „en hvars mottaglighet för de öfrigas prestationer. Intresset skall alltså erbjuda många sidor, hvarest det kan träffas, utan att man kan omedelbart bestämma, huru många och hvilka. Uppgiftens ide fordrar, utan att bestämma en sluten totalitet, så många som möjligen kunna äga rum“ [1]). Alle müssen Liebhaber für Alles, jeder muss Virtuose in einem Fache sein [2]).

Då Herbart ena gången uppställer sex intressen såsom föremål för uppfostrarens omsorger, men annars åter fordrar, att intresset skall äga sidor så många som möjligt, utan att man kan bestämma, huru många och hvilka, måste vi väl anse, att dessa olika formulerade anspråk på intressets mångsidighet bero derpå, att de sex grundintressesfererna sönderfalla i särskilda partier och sidor. I sin „Umriss pedagogischer Vorlesungen“ påpekar Herbart, att en mängd ensidigheter ännu förekomma i de sex intresseklasserna. Det empiriska intresset t. ex. är i sin sfer ensidigt, om det omfattar en viss art af erfarenhetsföremål med försummande af de öfriga. Så är fallet, om någon vill vara blott botaniker eller blott mineralog eller blott zoolog, om han älskar blott språk, måhända blott gamla språk eller blott nya eller af alla språk blott ett, om han såsom historiker vill kunskap blott om ett land eller en tid o. s. v. Det spekulativa intresset är i sitt slag ensidigt, om det vill vara blott logiskt, eller blott matematiskt eller blott metafysiskt eller blott pragmatiskt historiskt. Det estetiska intresset är ensidigt, om det kastar sig på blott måleri eller blott bildhuggeri eller blott poesi, måhända blott lyrisk poesi eller blott dramatisk o. s. v. [3]). Herbart yttrar sig visserligen i nyssnämnda skrift i en reserverad ton om möjligheten att förebygga de ensidig-

[1]) Werke XI. 433.
[2]) Werke X. 35.
[3]) Ibid. s. 225.

heter, som uppstå inom hvarje hufvudklass [1]). Men dem måste man hafva för ögonen för att förstå denna isynnerhet i Herbarts tidigare skrifter yrkade intressets mångsidighet, hvars sidor skola utgöra ett aggregat utan bestämdt tal. Herbart talar stundom om ett åt alla sidor sig utbredande intresse. Någon gång nyttjas i stället för mångsidighet uttrycket allsidighet.

Uttrycket allsidighet finner Herbart dock icke vara korrekt. Ty intressepartierna utgöra blott ett aggregat: de få icke tänkas „såsom fyllande ett hufvudbegrepp“. Intressets mångahanda riktningar sollen ebenso bunt auseinander fahren, als ihre Gegenstände uns bunt und mannigfaltig erscheinen [2]). Det kan derföre på denna ståndpunkt icke ges något sträfvande att med hänsyn till ett verkligen organiskt helt bestämma, hvad som med hvarje studium åsyftas. Intressena utgöra ingen organisk samtlighet. Den splittring, som råder i Herbarts verldsbetraktelse, gör sig kännbar äfven i hans pedagogiska studieplan. Hvad der vinnes i sammanhållning, uppstår genom afvikelse ifrån grundprincipen af de mångfaldiga intressenas jemnsväfvande beskaffenhet.

Vi vilja icke förneka, att månggestaltadt intresse skall i ungdomsåldern väckas och bildas, och att man genom detta intresse skall motverka de ensidigheter, som ur framtida begränsade lefnadsyrken alstras. Bildning och uppfostran måste skapa ett menniskodöme, som motväger yrkenas splittrande verkningar. Ingen verklig pedagogisk öfverläggning kan undgå att i sin fortgång träffa denna synpunkt och godkänna den. Men om „Liebhaberei für alles“ skall göras till undervisningens uppgift, måste detta på betänkligt sätt leda till ytlighet. Om skolan skall skapa mottaglighet för alla yrkesverksamheter i samhället, och om denna mottaglighet skall uppstå ur lika många „Anfänge des eigenen Strebens [3])

---

[1]) Ibid. s. 227.
[2]) Werke X. 46 f.
[3]) Ibid. s. 35.

så har man uppställt en princip, som i följd af en alltför sväfvande formulering icke är egnad att tillräckligt skydda skolans verksamhet mot försplittring. Huru de mångfaldiga „fördjupningarne", hvilka alla skola åtföljas af sina egendomliga habituella stämningar, hvilka icke få förfalska hvarandra, skola sammangå i en gemensam, fast stam af allmän bildning, detta är en dunkel punkt i Herbarts pedagogik. Han vill väl afstå ifrån „Vielgeschäftigkeit" i sin fordran på mångsidigt intresse, men nämnda dunkelhet är dermed icke förskingrad. Intressets begrepp uppstår, säger han, då vi gleichsam etwas abbrechen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der inneren Lebendigkeit zwar keinesweges ihr mannigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Aeusserungen versagen [1]). Detta kan väl i grunden ingenting annat betyda, än att Vielgeschäftigkeit i skolan icke kan erhålla samma grad af utbildning, som i samhället, eller att den måste åtnöja sig med att stanna i ett mera rudimentärt skick.

Den på visst sätt tilltalande iden af jemnsväfvande mångsidigt intresse har Herbart icke förmått bringa till önskvärd klarhet. Ej engång har det lyckats honom att befria sin framställning från de mest pinsamma motsägelser. I sin allmänna pedagogik [2]) åberopar han en tidigare pedagogisk afhandling, som bär den påfallande titeln: Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. På ett ställe heter det till och med, att den estetiska framställningen af verlden är „uppfostrans ideal" [3]). Huru skall nu denna åsigt stämma ihop med iden af jemnsväfvande mångsidigt intresse, såsom undervisningens uppgift? I det ena fallet utgör det estetiska intresset blott ett intresse bland många andra, hvilka alla skola vara jemnsväfvande el-

---

[1]) Ibid. s. 51.
[2]) Ibid, s. 31.
[3]) Werke XI. 470.

ler jemnstarka, i det andra fallet skall det estetiska vara allt i uppfostran. Hos Herbart finna vi ej det ringaste försök att på något vis med hvarandra förmedla dessa fullkomligt stridiga uppfattningar. Den estetiska uppfostran, hvars hufvudsakliga hjelpmedel Herbart synbarligen ser i de klassiska språkens litteraturer och i historien, har ett påfallande samband med humanismens pedagogiska bildningsideal, det jemnsväfvande mångsidiga eller åt alla håll sig utbredande intresset åter har kraftiga beröringspunkter med Filantropinismens vuer, men fåfängt skall det vara att i Herbarts pedagogik söka uppspåra något organiskt samband mellan dessa olika pedagogiska strömningar. De befinna sig der i en blott yttre, aggregatorisk sammanfattning.

Det är naturligt, att Herbart för att bilda mångsidigt intresse hos ungdomen skall vara anvisad till att begagna en stor mängd af läroämnen. Hans pedagogik är ingalunda egnad att låta oss hoppas lättnader för ungdomen i ett förminskande af läroämnenas antal. Tvärtom går den för denna pedagogik naturliga tendensen i en motsatt riktning.

Då barnets föreställningsmassor hafva ursprungligen dessa tvänne källor: dess *erfarenhets*krets och dess *umgänges*krets, särskiljas i öfverensstämmelse härmed tvänne hufvudstammar i undervisningen. Till den ena höra naturvetenskap och matematik, till den andra filologi och historia. Den förra skall komplettera barnets erfarenhet, den senare dess umgänge[1]). Man skulle, yttrar Herbart, göra mycket orätt, om man, i betraktande deraf att de ungas fallenheter i skolan luta än åt den ena, än åt den andra sidan, skulle, såsom ofta sker, ställa ett historiskt och ett naturvetenskapligt eller, med andra ord, ett filologiskt och ett matematiskt intresse i motsats till hvarandra. Den förvirring, som i detta fall råder i begreppen måste upphöra; den skall annars fram-

---

[1]) Werke X. 198.

bringa alldeles oriktiga åsigter om samtliga undervisningen [1]).

I sin redan nämnda uppsats: Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien yttrar Herbart, att naturkunskaperna måste sinemellan ordnas i ett helt, som behöfver encyklopedisk fullständighet för att grundlägga intresset för naturen, med hvilket intresset för matematiken står i nära förbindelse. Här se vi således ett ganska rikt fält utbreda sig för de unges jemnsvätvande mångsidiga intresse. I „Umriss" omnämnas såsom hörande till läroprogrammet: botanik, zoologi, mineralogi, teknologi (hvilken inhemtas dels genom eget seende, dels under lärotimmarne för naturbeskrifning), populär astronomi, statik och mekanik, fysik, kemi, fysiologi och geografi. Af dessa läroämnen har Herbart blott rörande geografin, som i hans pedagogik intager ett vigtigt rum, gifvit några närmare anvisningar, men rörande de öfriga och deras pedagogiska tillgodogörande inskränkt sig till blott ytterst knapphändiga antydningar. Uppenbarligen tänker sig Herbart dessa studier såsom föga grundliga. Det är såsom material för matematisk bearbetning de erhålla betydelse. Utan matematik såsom förbindelsemedel sönderfaller, yttar Herbart, allt i ömkliga fragmenter (in elende Bruchstücke) [2]). Om de matematiska studierna åter heter det, att „de — från vanlig räkning ända upp till högre matematik — måste ansluta tig till naturkunskaper och härigenom till erfarenheten för att vinna inträde i lärjungens tankekrets. Äfven den grundligaste matematiska undervisning visar sig opedagogisk, såsnart den bildar en afskild föreställningsmassa för sig, i det den antingen erhåller föga inflytande på menniskans personliga värde, eller ännu oftare hemfaller åt en snart inträffande glömska" [3]). Na-

---

[1]) Ibid. s. 224.
[2]) Werke XI. 95.
[3]) Werke X. 199.

turkunskaper komma matematiken desto bättre till mötes, om de stå i förbindelse med teknologiska kunskaper, hvilka derjemte äga den förmånen att erbjuda vigtiga mellanlänkar mellan uppfattningar af naturen och af menskliga ändamål. Mekaniska färdigheter skulle ofta vara nyttigare, än turnöfningar. De förra tjene anden, de senare kroppen. Hvarje växande gosse och yngling skall — detta yrkade äfven Rousseau — läras att umgås med de bekanta snickarverktygen lika väl som med lineal och cirkel [1]). Denna redan i det adertonde århundradets pedagogik förberedda synpunkt, att man, för att matematiken må komma till rätt vivifikation i medvetandet, och för att den må erhålla ett rätt tacksamt fält för sina uppfattningar och en nog hög piedestal för att kunna sprida sin glans åt alla håll, skall förbinda teknologiskt material med naturkunskapernas, tyckes, närmare sedt, vara djupt inväfd i den Herbartska pedagogiken. Redan åskådningsöfningarne stå i samband dermed. Den, som åtnjutit dessa öfningar, skall i ingen verkstad af högre eller lägre slag känna sig förvirrad genom föremålens mångfald, utan skall fastmera förstå att sjelfverksamt tillegna sig och vidare fortsätta de mångfaldiga lärdomar, som här strömma honom till mötes: han skall förstå att med hufvud och hand gripa i, ifall man helst något litet i de tidigare åren sörjt för händernas skicklighet [2]).

Det matematiska studiet, som i tre skilda perioder af ungdomsåldern skall utgöra en hufvudbeståndsdel af undervisningen, bedrifves med stor grundlighet. Det inträder, oafsedt de tidigaste öfningar i räkning och mätning, under det första stadiet i form af åskådningsöfningar, hvilka åsyfta ett försinligande af trigonometrin och med hvilka de unga i 8, 9 och 10 lefnadsåren sysselsättas under ett tidsförlopp af ungefär trefjerdedels år,

[1]) Ibid. s. 307.
[2]) Werke XI. 200.

dagligen en timme jemte några öfningstimmar. Under det andra stadiet, i 12, 13 eller 14 lefnadsåren skola de unga, förberedda genom nämnda öfningar, under förloppet af halft annat år med en lärotimme dagligen blifva fullständigt förtrogna med aritmetiken, geometrin, trigonometrin och den lägre algebran. Dessa vetenskaper skola nu erhålla en sådan plats i undervisningen, att de derifrån kunna utöfva ett reelt inflytande på ungdomens alla följande sysselsättningar. Under det tredje stadiet, i 18, 19 eller 20 åren skall den högre analysen under ett tidsförlopp af halftannat år och med en lärotimme dagligen bringa det matematiska studiet till den fulländning, hvilken den, som icke gör matematiken till sitt lefnadsyrke, kan finna för sitt stundande lif behöflig [1]).

I sin uppfattning af matematikens betydelse för ungdomsbildningen är Herbart en pedagog af Pestalozzi's skola och anda. Man ser, att det hos Herbart är matematiken, som utgör husets egentliga herre. Så mycket man än är frestad dertill, då man söker följa iden af jemnsväfvande mångsidigt intresse i spåren, får man dock icke utan inskränkning räkna Herbart bland anhängarne af det s. k. encyklopediska bildningsidealet, hvilket förlorar sig i ett ändlöst allehanda. Pestalozzi's trilogi: Formen, Talet och Ordet har gjort sin verkan, och äfven oberoende af inflytelser från detta håll vibrerar matematik i hvarenda fiber af den Herbartska verldsbetraktelsen. Denna vibration strömmar äfven genom hans pedagogik. Vi känna ur filosofins historia blott en tänkare, som gifvit matematiken en lika stor betydelse för ungdomsbildningen, som Herbart. Denna tänkare är idealisten Plato. Och hvad Aristoteles yttrar om denne, neml. att allt under hans händer blir matematik, kan med skäl sägas äfven om Herbart. Till och med den af honom så varmt omhuldade metafysiken förvandlas under hans händer till en lekplats för matematisk imagination.

[1]) Ibid. s. 102.

Bland alla det menskliga vetandets områden är det matematiska på bästa sätt odladt. Det är mera än andra tillgängligt för odling, emedan denna vetenskap, såsom Herbart förmenar, är närmare, än andra, befryndad med det menskliga tänkandets natur. Inga andra kunskaper låta likalätt som de, hvilka bestämma form genom tal, bringa sig till evidens. Derföre skall det enligt Herbart vara fallet, att „i hvarje hufvud, som utan att besitta aritmetik och geometri gjort sig förtrogen med andra kunskaper och ideer, som enligt sin natur äro senare produkter af det menskliga tänkandet, förekommer en disproportion i utbildning, hvars storlek man lättast kan derigenom uppskatta, att man i historien ser efter, huru många förberedelsestudier måste genomlöpas till den ena och till den andra arten af ideer“ [1]). Herbart har utan tvifvel rätt i sitt yrkande att matematiken skall intaga ett vigtigt rum i ungdomens bildning. Detta är redan en allmänt erkänd sanning. Men det anförda påståendet är dock dels oklart, dels icke fullt öfverensstämmande med historiens vittnesbörd. Om vi t. ex. erinra oss den helleniska kulturutvecklingen, så har denna först i sitt senare stadium riktat sig med den abstrakta matematiska betraktelsen, och man kan dock icke tala om disproportion i en Aeschylus' eller en Sophokles' bildning. Om man tager slägtets historiska utvecklingsgång till rättesnöre, skall man icke, såsom Herbart, komma till den slutsats, att barn i 8 års ålder böra göras förtrogna med trigonometriska betraktelser och öfvas att åskåda fenomenen förmedelst triangulation. Aristoteles yttrar träffande på ett ställe i sin metafysik, att menniskoanden i hänseende till kunskapsprocessens fortgång har en viss likhet med Minervas uggla, hvilken ser klarast i dunklet. Det, som i och för sig eller objektivt taget är klarast, är icke för oss det klaraste. Fenomenen äro icke i och för sig lika klara, som de abstrakta principerna,

---

1) Ibid. s. 89.

och dock skrider menniskoanden från fenomenen till principerna, icke tvertom. Den evidens, som de matematiska begreppen i och för sig i följd af sitt materials abstrakta beskaffenhet äga, låter icke så lätt och så naturligt, som Herbart antager, göra sig tillgänglig för barnasinnet. Det enligt Herbarts förslag öfver det späda barnet i vaggan upprullade firmamentet af triangelkonstellationer, som angifvas genom dagligen i sina lägen vexlande punkter, skall enligt vår tanke lemna föga betydande spår i barnets själ.

Det nyss anförda rörande matematikens behöflighet för den normala utbildningen visar ännu icke fullständigt, hvilken roll Herbart ger detta studium i ungdomsbildningen. Genom matematik skall enligt hans tanke de ungas uppmärksamhet öfverhufvud, icke blott för matematik, utan för allt annat, vinnas. Uppmärksamhet behöfver uppfostraren ständigt och öfverallt. Han skall derföre förskaffa sig den i allmänhet (allgemein). Historie, moral, religion, allt som rör det menskliga, är icke härtill egnadt. Uppmärksamheten måste redan vara vunnen, då dessa ämnen föredragas. Icke heller äro språkstudier, geografi, naturhistoria egnade för nämnda ändamål. Här måste matematiken komma till hjelp. Blott den kan tillbakatränga den förströdda gossens fantasier och blifva herre öfver dem, ty den förkunnar sig „als eine *absolute Herrschaft des Verstandes*, von der man unfehlbar fortgezogen werde, der man auch nicht einen einzigen Schritt versagen könne“. Gestalt och tal ligga, yttrar Herbart, just i midten af vår ursprungliga synkrets. Storhetsbegreppen äro framför alla andra så beskaffade, att läraren kan öfver dem fullständigt i ord uttrycka sig för lärjungen och af denne fordra detsamma. Här alltså har man att söka, hvad som annars ingenstädes står att finna: „tråden för en tidig barnaundervisning, som är så beskaffad, att den förskaffar såväl åt sig som åt all annan undervisning en auktoritet, på hvars be-

fallning förströddheten rymmer fältet, uppmärksamheten åter kommer och dröjer qvar“ [1]).

Uppfattningen, att gestalt och tal ligga i vår ursprungliga synkrets, härflyter synbarligen ifrån Kants transcendentala estetik, som lär, att rum och tid till sitt väsende äro de i anden sjelf inneboende aprioriska åskådningsformerna, som utgöra vilkor för möjligheten af företeelserna och det empiriska åskådandet af dem: de äro, såsom Kant äfven uttrycker sig, de rena, aprioriska åskådningarne, hvilka anden äger genom sig sjelf oberoende af erfarenheten. De vore således det ursprungligt åskådliga eller åskådligheten sjelf, ty deras klarhet störes icke af empirins tillfälliga data. Det är klart, huru enligt denna uppfattning gestalt och tal kunna sägas ligga i vår ursprungliga synkrets. Samma ensidighet, som utmärker Kants stora epokgörande lära, samma oförmedlade motsats, som han i sin uppfattning låter stå qvar mellan de aprioriska åskådningarne och fenomenet, återkommer äfven hos Herbart, och deraf härflyter öfverdriften i yrkandet, att matematikens roll i studieplanen skall vara att alstra uppmärksamhet öfverhufvud. Äfven om yrkandet afklädes sin öfverdrift, återstår dock deri alltid en betydande sanning. En studieplan, inrättad enligt den pedagogiska vetenskapens fordringar, måste i icke ringa grad räkna på de matematiska öfningarnes förmåga att bekämpa förströddhet, att samla anden och skärpa dess seende.

Möjligheten att utan öfveransträngning låta de unga förvärfva sig encyklopedisk naturkunskap tyckes enligt Herbart, såvidt man af ett för uppfattningen af andan i hans didaktik vigtigt, ehuru oklart ställe i hans åskådningens abc kan sluta, bero derpå, att läroämnena icke skola utgöra en massa, hvars delar ligga alla bredvid hvarandra. Såsom, säger han, enligt det dynamiska uppfattningssättet i fysiken icke på långtnär hela qvantum

---

[1]) Ibid. ss. 90—94.

af materien ligger utom hvartannat i rummet, så „skall äfven lärjungens ande icke framräcka lika många enskilda krafter eller lika många små stycken af sin samtliga läroförmåga (Lernfähigkeit), som undervisningen af honom fordrar uppfattningar". Den förlägenhet, som bristen på tid i följd af läroämnenas mångfald förorsakar, skall man på bästa sätt öfvervinna derigenom, att man förökar och förstärker den *inre halten*, *vigten* af det, som under hvarje timme läres, hvarigenom en stor mängd af förut gjorda afdelningar och underafdelningar åter falla bort[1]). Herbarts framställning eger icke här önskvärd klarhet. Så mycket framgår dock, att grundtanken är denna, att, då det är matematik, som återkommer i de särskilda naturvetenskapliga disciplinerna, man på det sorgfälligaste måste låta de unga förvärfva sig de matematiska krafterna, såsom de brukbaraste och starkaste, för att de, stödda vid dem, icke må duka under för de splittrande verkningar, som utgå från dessa mångfaldiga, qvalitativt skiljaktiga discipliner.

Det är klart, att matematiken i de allmänna bildningsanstalternas läroplan måste intaga ett framstående rum. Dock vill det synas, såsom om Herbart, beherrskad af tanken, att man i de matematiska krafterna skall bereda det starka, sammanhållande bandet för ungdomens naturstudier, och väntande för mycket från detta håll, skulle härigenom ledts att försumma öfverläggningen derom, huru ett pedagogiskt rättfärdigadt urval bland de naturvetenskapliga disciplinernas material borde verkställas så, att bland det, som upptages, det ena vore egnadt att såväl materialiter som i afseende å forskningsmetod på bästa sätt komplettera det andra i den bild af Kosmos, som det är möjligt, att de unga under skolans hägn förvärfva sig. I ögonen fallande är betydelsen deraf, att läroplanen genom sina föranstaltningar må sörja för, att den experimentala metoden i de ungas öfningar

---

[1]) Ibid. s. 101.

kommer att tillbörligen komplettera den matematiska, deduktiva metoden.

Det är bland ofvan nämnda intressen det empiriska och det spekulativa, som genom naturvetenskaperna och matematiken skola bildas. Genom de förra väckes och öfvas den „äkta iakttagelseandan“, hvilken fordrar fakta, rena och oförfalskade. Ett genomfördt och mångfaldigt användt studium af matematiken erfordras såväl för spekulationen som äfven för empirin, såvidt denna skall stå i spekulationens belysning [1]). Matematiken är således kärnpunkten, i hvilken bägge dessa intressen sammanträffa.

Ungdomens spekulativa intresse skall äfven öfvas genom filosofin, och studium af den högre matematiken i slutstadiet af uppfostran är derföre af vigt, emedan detta studium skall stå i nära samband med det filosofiska och utgöra på visst sätt dess förebild. Uppfostrans egentliga fulländarinna är, säger Herbart, filosofin, men att afvända filosofins faror, detta är matematikens uppgift [2]). Det matematiska integrerandet är den enda förebilden för filosofins framtida arbeten och den enda föröfning för den yngling, för hvilken man vill tydliggöra de hitintills skedda filosofiska försökens brister [3]). Det sinliga skall neml. förhålla sig till det öfversinliga, såsom differentialen till integralen. Differentialen för sig betraktad är fullkomligt lika med noll; och denna nullitet träffa vi i all erfarenhet utan undantag, såväl den inre som den yttre. Men det är, tillägger Herbart, otilllåtet att betrakta differentialen ensam för sig. Den hänför sig på sin integral, hvilken man genast är uppfordrad att söka, såsnart man har differentialen. Så skall man strax, då man tydligt tänker företeelserna, „tilltänka“ tingen i sig (Dinge an sich) eller de metafysiska

---

1) Werke X. 105.
2) Werke XI. 95.
3) Ibid. s. 97.

realierna [1]). Denna filosofi skall nu fullända ungdomens uppfostran!

Om de matematiska och filosofiska integrationerna såsom slutpunkt i ungdomens uppfostran talar Herbart i sin afhandling om åskådningens abc. I en senare uppsats: Ueber den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien (1821) framhåller han logik och empirisk psykologi, äfvensom en öfversigt af filosofins historia bland kunskapsämnen, utan hvilka ingen gymnasist skall erhålla mogenhetsbetyg. Derjemte inskärpes behofvet af en ihållande sysselsättning med Ciceros och Platos skrifter under de tvänne senaste gymnasialåren. Herbart ser i skolans filosofiska studier en sak af icke ringa vigt. Vi läsa, säger han, alla postdagar om gymnasialelever (ända ned till III), hvilka befunnits mottagliga för politisk irrlära och svärmeri. Såsom den fruktbara åkern bär törnen och tistlar, ifall man nekar den det rätta, goda utsädet, så frodas en falsk filosofi, emedan man underlåter att lära de unga en sann. Rousseau's contrat social fick insteg i sinnena, emedan man icke kände Platos republik, och emedan franska är lättare än grekiska [2]). Herbart öfverskattar synbarligen det abstrakta filosofiska studiets betydelse för skolungdomens uppfostran. Om gossar i 13, 14 års ålder i III hemfalla åt politisk irrlära, så bör sådant missförhållande enligt vår tanke hellre afhjelpas genom god tukt, än genom Platos republik, hvilken skrift dessutom, oaktadt den, såsom man vet, var föremål för Rousseau's hängifna beundran, icke förmådde skydda denne mot de irrläror, till hvilka han gör sig skyldig i sin contrat social. Äfven torde det få anses vara en i den pedagogiska verlden temmeligen allmänt erkänd sanning, att de matematiska och filosofiska integrationerna icke kunna få rum i skolans studieplan, och att de, såsom ställande alltför höga anspråk på ung-

[1]) Lehrbuch zur Einl. s. 292.
[2]) Werke XI. 396 f.

domsålderns abstraktionsförmåga, icke ligga inom omfånget af dess studier. För det spekulativa intressets befrämjande måste man finna andra lämpligare hjelpmedel. Göra icke de till fyllest, som stå till buds på det etiska, språkliga och historiska kunskapsområdet, och vill man från naturforskningens område hemta tankebildande öfningar, som äro egnade att nära det spekulativa intresset, så må man låta integrationernas plats upptagas af studium af fysikalisk geografi: man må under den uppfostrande undervisningens slutstadium förhöja de ungas verldssinne genom att låta dem studera verldsdelars och länders individualiteter och fysiognomier samt dessas verkningar på menniskoslägtets öden och på den kulturhistoriska utvecklingen. Att på detta område samla massor af fenomen i totalenheter och fasthålla sådana i den inre åskådningen, detta vore en sund öfning, som närde det spekulativa intresset utan att förnärma den åskådande verksamheten och utan att uppfordra ungdomen att verkställa för densamma onaturliga abstraktionsprocesser.

Herbart har påtagligen låtit matematiken alltför mycket utbreda sig i den uppfostrande undervisningens studieplan. Han har af densamma väntat mångsidigare bildningsverkningar, än den i sjelfva verket lemnar, han har icke märkt, i hvilken hög grad matematiken, ifall man bortser från de stora företräden af skärpa, klarhet och säkert fortskridande, denna vetenskap äger i sin form, behöfver, hvad beträffar innehållet och de tänkandets verksamhetssätt, den sätter i gång, kompletteras genom andra vetenskaper. I följd af sin innehållsbegränsning är matematiken långtifrån att vara ett så brukbart medel, som Herbart antog, att grundlägga och lifva det spekulativa intresset. De logiska processerna och den dialektiska förmågan kunna blott ofullständigt komma till energi och klarhet genom det matematiska studiet, och den blott matematiskt skärpta intelligensen skall

ständigt möta sofismer, inför hvilkas afslöjande den står rådlös.

Vi hafva sett, huru de ungas erfarenhetskrets skall kompletteras, huru det empiriska och det spekulativa intresset skola bildas genom naturvetenskaper och matematik, äfvensom genom filosofi.

Umgängeskretsen eller deltagandets intressen skola, äfven de, kompletteras, och detta sker, såsom nämndt är, genom filologi och historia. Genom samma hjelpmedel måste äfven det estetiska intresset hufvudsakligen bildas. De brister, som umgänget i känslans sfer låter qvarstå, äro lika stora som luckorna i erfarenheten, och på hvardera hållet är derföre en komplettering genom undervisning lika behöflig. Undervisningen skall bringa i den unga anden en stor, i sina delar väl förbunden tankekrets, som är nog stark att motväga det ogynsamma af omgifningen samt i sig upplösa och med sig förena det gynsamma af densamma [1]). Såsom på erfarenhetens, så vill Herbart äfven på deltagandets område genom undervisningen höja de unga till universalism. „En vidsträckt tankeslätt (eine weite Gedankenebene) skall vidga sig för dem till en stor öfversigt, som, af sig sjelf uppstigande till allmänlighet, förbinder idens renhet med erfarenhetens kraft. Får intet enskildt parti af våra uppfattningar framträda rådande öfverallt i sedlighetens namn likasom dess befullmäktigade, så måste väl de krafter, som skola realisera det idealiska, läggas i *hvarje* del af vår sysselsättning med menskliga angelägenheter. Skall det varma hjertat omfatta ett stort, hvilande föremål, som icke är ett särskildt, begränsadt sådant, men likväl ett verkligt, så måste man väl göra hela serien af de menniskor, som voro, och som äro, och som närmast beröra oss, såsom *ett* kontinuum tillgängligt för *ett* kontinuerligt studium, hvarigenom det sedliga omdömet öfvas och det religiösa intresset äggas, utan att de öf-

---

[1]) Werke X. 18.

riga estetiska förmögenheterna, och iakttagelsen och spekulationen blefve lottlösa eller tillbakaträngda" [1]). En stor, hvilande tankemassa (eine grosse, ruhende Gedankenmasse) skall vara det sedligas makt i menniskan, men hade vi, säger Herbart, valet fritt mellan dem, som ur omgifningen och lifvet kunde erbjuda sig, så skulle vi tillbakavisa en hvar af dem med det förebråeude inkast, att den ger förkroppsligadt och hopskrumpet det, som vi vilja hafva rent och fullständigt. Om det är något bestämdt föremål, hvarvid den unga menniskans själ häftar, så skall derigenom en ensidig krökning komma in i hennes väsende; hon skall då förvexla det rätta och goda med en särskild företeelse deraf. Detta sker, om hon egnar sitt deltagande och intresse åt ett stånd, åt ett parti, åt kretsen af landsmän, hvarigenom hon närmas vissa menniskor, men aflägsnas från andra; likaså om hon hyllar en särskild art af religiös kult, hvarigenom man strax i henne snarare ser anhängaren af en sekt, än den rena menniskan. Hvarje tillgifvenhet kan gifva henne sin färg, och på detta sätt blifva vissa fordringar af rätt och sed outplånligen inetsade i hennes väsende, men genom deras skärpa de mångfaldiga yttringarne af den rena naturen förstörda [2]).

Dessa inetsningar och de ensidigheter i intresset och deltagandet, som derigenom uppstå, skall nu den uppfostrande undervisningen motbygga, då den gör hela serien af de menniskor, som varit och äro, såsom ett kontinuum tillgänglig för de ungas studium, eller då den låter den vidsträckta tankeslätten vidga sig till en stor öfversigt, som uppstigande till allmänlighet, allestädes gör deltagande för menskliga väsenden förnimbart. Man kunde säga, att Herbart på samma vis, som han fordrar encyklopedisk naturkunskap, äfven vill ett encyklopediskt deltagande eller, för att begagna ett vanligt uttrycks-

[1]) Ibid. s. 140.
[2]) Ibid. ss. 139 o. 225.

sätt, att han gör en human kosmopolitism till den uppfostrande undervisningens uppgift.

Det är sannt: uppfostran skall göra det menskliga starkt hos menniskan. Dock synes den universalitet, som Herbart åsyftar, träda i alltför bjert motsats till det verkliga lifvet och dess inetsningar af rätt och sed. Den tyckes träda i motsats icke blott till ensidigheter i lifvet, utan äfven till lifvets positiva verklighet öfverhufvud. Så heter det rörande den pedagogiska uppgiften att bilda det religiösa intresset, hvilket skall vara, äfven det, ett intresse af deltagande, betecknande nog: Positive Religion gehört nicht für den Erzieher als solchen, sondern für die Kirche und die Eltern; er darf in keinem Falle das Mindeste in den Weg legen[1]). Så stannar äfven hos Pestalozzi religiositeten såsom pedagogisk uppgift helt och hållet inom det subjektivas sfer. Positiv religion skall enligt Herbart vara föremål för föräldrarnes omsorg. Kan den väl ligga inom sferen af den föräldrarne tillkommande barnaregeringen, hvilken, såsom vi veta, har att upprätthålla ordning för stunden genom makt, utan att bilda, utan att eftersträfva något mål i barnets gemyth, utan att, såsom den egentliga uppfostran måste göra, skåda in i barnets framtid och sörja för den? Det positiva lefnadsinnehållet och det subjektiva intresset äro icke i Herbarts pedagogik så, som sig borde, förmedlade med hvarandra. Då man finner, i hvilket element af abstrakt universalitet hans pedagogiska ideal rör sig, är det icke oväntadt, att föräldrarne, som införa barnen i den positiva seden och den praktiska verkligheten, af honom icke betraktas såsom egentliga uppfostrare.

Deltagandet erfordrar för sitt bildande ett kronologiskt uppstigande från de gamle till de moderna folken, från mera elementariska känslotillstånd till mera sammansatta: det måste följa serien af de menskliga till-

---

[1]) Ibid. s. 81.

stånden ända till det närvarande, börjandes från det, som var det första, hvilket uttryckte sig klart och tillräckligt utbredde sig i omfånget af själslifvets mångfaldiga yttringar. Deltagandets bildande måste i psykologiskt hänseende vara fritt från språng. Är det icke det, så hafva de unga svårt att följa med; de följa ogerna eller draga sig tillbaka i kretsen af sina barnsliga lekar och sysselsättningar och undervisningen vinner icke insteg i deras verkliga intresse. Läroplanen skall derföre vara så inrättad, att den första gossåldern får göra bekantskap med grekiskan, den senare med latinet och ynglingaåldern derjemte sysselsättes med de moderna språken [1]). Skalderna och, näst dem, historikerna äga deltagande för det menskliga, ty de hafva i sig sjelfva frambringat mångfaldiga bilder af detsamma; de hafva derföre äfven förmåga att meddela detta deltagande eller, så att säga, utvidga de unges umgängeskrets. Vi söka hos dem „den klaraste åskådning af allmän psykologisk sanning". Men denna sanning är kontinuerligen modifierad under andra och åter andra menskliga tillstånd. Och mottagligheten för dessa modifieras likaså kontinuerligen med fortskridandet i den enskildes åldersutveckling. Läroplanen skall följaktligen vara så beskaffad, att modifikationer i det ena hänseendet riktigt sammanträffa med modifikationer i det andra hänseendet: de skola fortgå hand i hand med hvarandra. Derföre erfordras ett kronologiskt uppstigande från de gamle till de nyare [2]). Detta är kärnpunkten af Herbarts yrkanden rörande den filologiskt-historiska undervisningens organiserande.

Det är utan tvifvel en stor, tilltalande och fruktbar tanke, att studium af skalderna och historikerna skall vara så beskaffadt, att det bereder de unga en vidgad umgängeskrets, att det för dem in i en verld, som på

[1]) Werke X. 105.
[2]) Ibid. s. 97 f.

mångfaldigt sätt låter dem förnimma menskligt deltagande. Visst är, att de klassiska och språkstudierna öfverhufvud icke uppfylla sin bestämmelse, om de äro blott ett lexikaliskt och grammatiskt arbete, och att historien icke gör sina stora bildningsverkningar gällande, om den blott i minnet magasinerar massor af yttre data och namn. Allestädes har man ock under de senare decennierna bemödat sig att i de språkliga och historiska studierna göra gällande sådana synpunkter, som de, hvilka Herbart förfäktar. Studium af den formala språkorganismen och den logiska intelligensens bildande genom språket, dessa angelägenheter träda för den Herbartska pedagogiken, som härutinnan har likhet med den Lockeska, alltför mycket i bakgrunden, men det kan dock inses, att äfven de icke kunna på fördelaktigt sätt befrämjas, ifall man icke låter de unga intränga i litteraturverkens innehåll. Ifall detta icke är på ett lefvande sätt uppfattadt, kunna den logiska intelligensens energier icke göra sig gällande. En utanläsning af grammatiska reglor, hvilkas logiska grund icke är insedd, och en mekanisk tillämpning af dessa med tillhjelp af lexikaliskt stoff bilda icke intelligensen.

Herbarts psykologiska motivering af studieföljden är icke i alla punkter klar och naturlig. Så t. ex. är den bestämning, att Platos dialoger, och bland dem till och med republiken, skola läsas schon im späteren Knabenalter, naturligtvis för att man inom uppfostringsåldern skall få plats för de latinska auktorerna och de moderna språken, icke naturlig. Men hvad beträffar det psykologiska skälet för de unges tidiga bekantgörande med den Homeriska hjelteverlden, är detta fullkomligt träffande. Man måste erkänna, att Herbart förvärfvat sig en icke ringa förtjenst derigenom, att han med värma och eftertryck gjort den pedagogiska verlden uppmärksam på betydelsen af den Homeriska diktens tillgodogörande i den uppfostrande undervisningen. Då man besinnar, huru hela det helleniska väsendet med

alla dess gemythsegenskaper och hela den helleniska kulturen i dess grunddrag äro förebildade i det Homeriska epos, huru Hellas' konstnärer, skalder, talare och tänkare öst ur denna källa, och då man vidare besinnar, att den romerska litteraturen i hufvudsak är en efterbildning af den Helleniska, måste det erkännas, att inträdet i fornåldern fördelaktigast sker genom förmedling af nämnda epos, så mycket hellre, som de menniskor, handlingar och tilldragelser, som dikten skildrar, psykologiskt stå gossens individualitet och intresse ytterst nära. Man måste inse, att de apperciperande föreställningsmassorna för allt, hvad fornålder är, måste af de unga förvärfvas ifrån nämnda källa. Såsom man studerar fornåldern för att förstå den moderna tiden, så må man göra sig förtrogen med den Homeriska hjeltesagan för att förstå fornålderns historia. Det bidrag, som den senare hemtar ur den förra, skall icke befinnas vara ringa, om vi af historiens studium icke begära blott kännedom af yttre data, utan tillika vilja i händelsernas och bragdernas tafla finna afspegladt det, som utgör ett folks väsende och anda. En historisk undervisning, som rätt förstått sin organiska förbindelse med sagan och sörjt för denna förbindelse, har redan härigenom kommit på ett sådant spår, att den ständigt i sin fortgång är uppfordrad att uppsamla det etiska bildämnet och låta det på ett kraftigt och ingripande sätt göra sig gällande. Det är sålunda historieundervisningen blir karaktersbildande. Och det är med hänsyn till karaktersbildningens problem vi finna det så vigtigt att pedagogiskt tillgodogöra den homeriska hjeltedikten. Om vi på den teoretiska andens bildningsområde för den plastiska åskådningsförmågans riktande begagna naturalhistoriskt material, hvarföre skulle vi icke hemta mycket af det plastiska bildämne, som karakteren behöfver, från den Homeriska hjeltesagan redan i det tidigaste stadiet af undervisningen? Vi önskade härifrån hemta ännu mera, än Herbart, för karaktersbildningens behof. För Herbart

har den sedliga karakterens värde sin källa i formala smakomdömen, med hvilka viljan bringas till öfverensstämmelse, för oss ligga karakterens krafter lika mycket inom det förädlade affektlifvet. Detta sinne för strapatsen, för kämpaleken, för bragden, dessa starka affekter för heder, ära, rykte i efterverlden, som bringa hjelten att uppoffra njutningarne och föredraga ett kort lif, åtföljdt af rykte, framför ett långt lif, fullt af njutningar, allt detta jemte den rikt utbildade gnomiska visheten utgör enligt vår tanke det uppfostrande i den Homeriska dikten och ansågs så äfven af de gamle. Herbart lemnar det alltför sväfvande och obestämdt, hvad det är, som han vill låta under deltagandet komma in i den unga anden. Bedömer man denna punkt i sammanhang med hans praktiska filosofi, kan deltagandet icke hafva någon annan betydelse, än den att samla material för de formala smakomdömen, på hvilka nämnda vetenskap hos honom grundas.

Likväl anse vi det icke nödigt att, såsom Herbart vill, göra grekiskan till det grundläggande språket i skolan. Kännedomen af den Homeriska verlden måste i början förvärfvas genom modersmålets förmedling. Undervisningen i historie och i modersmålet tillkommer det att sörja för denna angelägenhet, och det är högst antagligt, att de unga vid den tidiga ålder, i hvilken Herbart vill sätta Odysseen i deras hand, skola inhemta mera af Homeriska föreställningsmassor på den nämnda vägen, än genom att vända sig direkt till källorna. Herbart anser Odysseen komma för sent, om den kommer efter fyllda tio år. Erfarenheten talar för, att den med fördel kommer ännu vid fyllda femton, att den ännu då utöfvar en djupt ingripande verkan, sporrar intresset och befrämjar de ungas utveckling på ett sätt, hvartill, om vi undantaga den bibliska historien, knappt nog någon annan läsning i skolan kan uppvisa motstycket. Då den grammatiska bildningen, såsom äfven Herbart vill, hufvudsakligen förvärfvas genom latinstudiet,

så tyckes den naturliga följden häraf vara, att detta studium skall erhålla försprånget i språkundervisningen, redan med hänsyn dertill, att derigenom ett framgångsrikt studium af den grekiska litteraturen möjliggöres. Det hade varit konseqvent, om Herbart, då han tillerkände grekiskan prioritet, skulle till detta språk äfven öfverflyttat det grammatiska studiets tyngdpunkt. En sådan omhvälfning har i våra dagar påyrkats af filosofen E. v. Hartmann, som, inskränkande latinet till två obligatoriska timmar i III och II samt två fakultativa i I, vill låta de unga förvärfva sig den formela språkbildningen hufvudsakligen genom grekiskan såsom varande verldens på samma gång mest filosofiska och mest poetiska språk. En omständighet, som i den pedagogiska verlden ofta anförts mot grekiskans lämplighet såsom stödjepunkt för den grammatiska bildningen, neml. dess stora formrikedom, hvars beherrskande skulle åsamka de unga stor möda, talar i Hartmanns ögon för detta språk. Dess formala bildningsvärde står, menar han, i noggrann proportion till de svårigheter, som rikedomen på flexioner och syntaktiska förbindelser bereder [1].

Det är en betydande kännedom af klassiska litteraturverk, som Herbart låter de unga förskaffa sig. Utom Homerus (hvars Odyssee läses i dess helhet under de två första skolåren; Iliaden kommer på ett senare stadium) äro Herodotus, Thucydides, Xenophon, Plutarchus, Sophokles, Euripides och Plato vigtiga skolauktorer. Till dem ansluta sig af romerska författare: Virgilius (från Aeneiden skall det latinska ordförrådet samlas), Caesar, Cicero, Livius, Horatius, Tacitus. Sedan Caesars bellum gallicum i dess helhet studerats med yttersta sorgfällighet, emedan denna skrift skall utmärka sig genom en så beskaffad stil, som man närmast skulle önska se en yngling äga, sedan detta skett, vidtager det stränga sy-

---

[1]) Zur Reform des höheren Schulwesens. ss. 50 o. 84.

stematiska inlärandet och memorerandet af den latinska syntaxen [1]).

Skalderna väcka det estetiska intresset, historikerna deltagandet för utmärkta män samt socialt väl och ve, bägge verka för det religiosa intresset. De klassiska språken erbjuda, säger Herbart, den bästa föreningspunkt för så många olika äggelser. Till och med det spekulativa intresset blir icke alldeles lottlöst, ifall till det öfriga sälla sig forskningar öfver dessa språk grammatiska byggnad [2]). Men historien stannar icke hos de gamle. Litteraturkunskaperna skola, yttrar Herbart, utvidga sig för att ännu fullständigare verka till nämnda intressens lifvande. Och ingen undervisning i allmän historia, som i någon mon gör anspråk på att lemna fullständig bildning skall få gälla för afslutad, innan den satt den pragmatiska betraktelsen af historien i gång och lärt att söka sammanhang i händelserna. Historien skall, pragmatiskt behandlad, komma det spekulativa intresset till hjelp. Jedoch hierin bleibt der Mathematik der Vorrang [3]). För det spekulativa intresset tyckes den Herbartska pedagogiken sörja på många vägar.

Det anförda låter oss i öfversigt se, hvilka hjelpmedel Herbart vill använda för att bilda jemnsväfvande mångsidigt intresse. Vi finna, att den högre allmänbildning, som för ungdomen öppnar universitetets portar för att der vidare utvecklas, är högst omfattande, och att Herbart hade allt skäl till sitt yrkande, att man borde strängt särskilja „die verschiedenen Naturen“ och under skoningslöst aflägsnande af dem, som icke befinnas vara födda för gymnasiet, bringa det derhän, att endast eliten af talanger sökte inträde i detsamma.

Ehuru å ena sidan, såsom vi redan anfört, den uppfattning, att man genom språk- och historiestudierna skall bil-

---

[1]) Werke X. 86, 178, 318.

[2]) Ibid. s. 226.

[3]) Ibid. ss. 226, 300.

da deltagandet, innehåller ett vigtigt pedagogiskt moment, kunna vi dock icke undgå att å andra sidan finna någonting sökt och tvunget deri, att dessa studier upptagas i läroprogrammet på grund af den ensam afgörande synpunkten, att man genom dem skall komplettera de unges „umgänge“ eller förädla deras „Gesinnungen gegen Menschen“. Herbart tänker naturligtvis på litteraturverkens etiska innehåll. Men språken äro tillika föremål för det empiriska intresset eller för fenomenstudiet. Klangskönheterna i ett språk äro fenomen lika väl, som färgerna på en fogelvinge. Och såsom kosmiska individualiteter kunna de klassiska språken och andra språk, som i skolan studeras icke anses för komplement i barnets umgänge. Likalitet kan såsom sådant anses studium af språkets grammatiska byggnad, af lagbundenheten i språkkosmos. De grammatiskt-logiska öfningarne, som utgöra en så vigtig del af skolans språkstudier och framdeles skola ännu mera, än hittills, visa sin utvecklande förmåga i samma mån, som man lyckas öfvervinna metoden af mekanisk regelläsning och, i stället att meddela åt de unga abstraktionsprocessens resultat, leder dem att sjelfva verkställa abstraktionen och sålunda blifva förtrogna med arbetssättet i den tänkande andens verkstad, dessa öfningar, utan hvilka ingen ordnande förmåga hos anden kan utbildas, huru skola de låta betrakta sig såsom komplement i barnets umgänge? Och de etiska stoffen, den etiska verld, som i skaldeverken och i historiens drama utbreder sig för de ungas uppmärksamhet, erbjuda icke de ett fält för teoretiskt erfarenhetsstudium och för det spekulativa intresset? Det var en rådande pedagogisk uppfattning hos de gamle, att ett eftersinnande studium af myten och skaldeverken vore de unges egentliga filosofi. Enligt Aristoteles skall det utmärka filosofen, att han är φιλόμυθος och hos Plutarchus heter det: ἐν ποιήμασι προφιλοσοφητέον. Den egendomliga beskaffenheten af grundmotivet för den språkliga och historiska undervisningens inordnande i läro-

planen alstrar i den Herbartska pedagogiken verkningar, som väsendtligen skada läroplanen och beröfva den behöflig koncentration och sammanhållning. Då de unges erfarenhetskrets, deras empiriska och spekulativa intressen tarfva komplementer, men de delar af språkundervisningen, som äro egnade att i sin mån tillmötesgå dessa behof, träda helt och hållet i bakgrunden, blir följden den, att Herbart alltför starkt framskjuter andra läroområden och icke på behörigt sätt begränsar dessa med hänsyn dertill, i hvilken mån de intressen, som genom dem skola befrämjas, äro eller kunna vara tillgodosedda på andra undervisningsområden. Så är det i ögonenfallande, att det matematiska studiet erhållit en onaturligt stor omfattning i följd deraf, att Herbart frånsett bildningsverkningar, som det vetenskapliga språkstudiet är egnadt att utöfva. Enligt Herbarts betraktelsesätt borde språkstudierna såsom sådana hafva alldeles ingen utvecklande kraft: de borde hellre vara att betraktas såsom ett nödvändigt ondt. Också yttrar Herbart, att en lärjunge af „hufvudskolan" (realskolan) i hänseende till sin samtliga bildning måste vara öfverlägsen en lika gammal gymnasist, ty denna har blifvit uppehållen genom de gamla språken; — ett påstående, som icke öfverensstämmer med erfarenheten. Egentligen tyckes det vara folkskolans elever, som minst blifva uppehållna. Om dessa heter det hos Herbart, att de vid fjorton års ålder se äldre ut, än lika gamla lärjungar af realskolan, och att de med större allvar, än andra skolors lärjungar, blicka ut i verlden [1]). Men det att se äldre ut och i följd af det nära förestående yrkets mera kännbara allvar vara längre hunnen i praktisk klokhet är icke detsamma, som att i samtlig bildning, i andlig utveckling öfverhufvud vara öfverlägsen [2]).

---

1) Werke XI. 312.

2) I strid med Herbarts uppfattning af de gamla språkens uppehållande inflytande står följande uttalande af Justus Liebig. (Chemische Briefe XXXVII): In allen naturwissenschaftlichen, überhaupt

Vår uppfattning är således den, att idealet af jemnsväfvande mångsidigt intresse, som med kraft och eftertryck skall göras gällande till och med mot individualiteten och dess tillfälligheter, ehuru det i vissa hänseenden har tilltalande partier, ty mångsidig skall högre mensklig bildning vara, dock i den formulering och begränsning, detta begrepp i den Herbartska pedagogiken erhållit, leder till en organisation af läroplanen, som saknar nödig sammanfattning för att icke öfver höfvan splittra ungdomens verksamhet: vår uppfattning är, att detta ideal i genomförandet skall antingen ställa onaturligt höga anspråk på de unge eller ock på alla håll leda till ytlighet. Att gifva naturvetenskaperna och matematiken den omfattning, de i Herbarts läroplan erhålla, medan dock den större och arbetsdrygare delen af de ungas verksamhet skall äfven enligt samma läroplan egnas åt språken och historien, detta är, åtminstone med den utveckling metoderna hitintills vunnit, en omöjlig uppgift, om både öfveransträngning och ytlighet skola afböjas.

Uppgiftens svårighet visar sig så mycket större, om vi taga i betraktande de berättigade anspråk, som med hvarje dag blifva allt kännbarare till förmån för ett läro- och bildningsämne, som hos Herbart står i skuggan, neml. de nationela bildningsstoffen. Det är isynnerhet ifrån medlet af detta århundrade, som yrkandet på nationala bildningsanstalter blir eftertryckligt. Påtagligen är det en

---

in allen Gewerben, deren Ausübung nich auf einer manuellen Fertigkeit beruht, ist der Fortschritt bedingt durch die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten, d. h. durch die Schule. Ich habe häufig gefunden, dass Studirende, die von guten Gymnasien kommen, sehr bald die von Gewerb- und polytechnischen Schulen kommenden auch in den Naturwissenschaften weit hinter sich zurücklassen, selbst wenn die letzteren anfanglich im Wissen gegen die anderen wie Riesen gegen Zwerge waren. L. Noiré. Pädagogisches Skizzenbuch s. 120. Det behöfver knappt påpekas, att det sätt, hvarpå, och de medel, genom hvilka man skall hos enhvar grundlägga mottaglighet för allas prestationer eller det, som Herbart kallar Liebhaberey für Alles, i anförda utlåtande betraktas i en annan belysning, än i den Herbartska pedagogiken.

KAP. V.

Åskådningens abc.

Iden till åskådningens abc, hvarmed förstås öfningar i gestaltseende eller i att med tillhjelp af vissa enkla geometriska gestaltelement artikulera de sammansatta tingens gestalter, har Herbart, såsom redan är nämndt, af Pestalozzi. Denne såg i sin åskådningens abc den vigtigaste delen af hela sitt didaktiska sträfvande och i försummelsen af åskådningskonstens bildande genom geometriska formelement den traditionela undervisningens största fel. Genom denna försummelse icke blott uppstod en lucka i kunskaperna, utan saknades sjelfva fundamentet för alla kunskaper. Han yttrar: Der Mangel der Unterrichtsmittel über die Form erscheint als die Lücke des eigentlichen Fundaments aller Erkentnisse. Er erscheint als die Lücke der Erkenntnisse in einem Punkt, dem die Zahlen- und Sprachkenntnisse wesentlich untergeordnet werden müssen. Mein abc der Anschauung soll diesen wesentlichen Mangel des Unterrichts abhelfen und ihm die Basis sichern, auf welche die übrigen Unterrichtsmittel alle gegründet werden müssen [1]). En lika fundamental, en lika vidtsyftande och med alla andra undervisningsangelägenheter i närmaste beröring stående uppgift såg Herbart i sin åskådningens abc. Den skall vara en behöflig förberedelse för geo-

---

[1]) Wie Gertrud ihre Kinder lerht. s. 212.

grafen, naturalhistorikern, anatomen, mekanikern, arkitekten, timmermannen, fysikern, geologen, astronomen och öfverhufvud för alla menniskor, för hvilka det är angeläget att äga tydliga föreställningar om kroppsliga föremål [1]). Äfven för smakbildningen påpekas dess behöflighet [2]).

Hvad beträffar yrkandet, att man i uppfostran skall bereda de sinliga åskådningsfundamenten för andens utveckling, betecknar det i sin allmänhet ännu icke det egentligen nya hos Pestalozzi. I denna punkt har han en väldig föregångare i Amos Comenius, det sjuttonde århundradets ryktbara pedagogiska teoretiker, som haft ett så stort praktiskt inflytande på Europas och äfven den Skandinaviska Nordens skolförhållanden. Lifligt anslagen af den Baconska realfilosofins bemödande att på nytt stifta ett connubium mentis et rerum, öfverflyttade Comenius detta sträfvande till skolans område genom sin orbis sensualium pictus, som vill vara ett i bilder framställdt sammandrag af verlden med allt hvad deruti finnes. Sinnena, hvilka utgöra de förnämsta ledarne för den tidiga åldern, hvilken ännu icke förstår att svinga sig upp till betraktelse af okroppsliga ting, söka, säger Comenius i företalet till orbis pictus, städse sina föremål, och om de icke finna dem, så blifva de slöa (hebescunt) och vända sig missstämda (taedio sui) än hit, än dit, men om de finna dem, blifva de glädtigt stämda och liffulla (hilarescunt, vivescunt) samt dröja gerna vid dessa föremål, tills de rätt förnummit desamma. Då ingenting är i förståndet, som icke förut varit i sinnet, så måste detta att rätt ställa de sinliga tingen för sinnena vara grundvalen för allt annat. Det betyder, säger Comenius, ingenting mindre, än att lägga grunden till all vishet, all vältalighet och alla förståndiga lefnadsförrättningar. Vi se således, att redan Comenius visste

---

[1]) Werke XI. 194, 198.
[2]) Ibid. s. 79.

uppskatta betydelsen af de sinliga åskådningsfundamentens beredande i den tidiga barnaåldern.

Pestalozzi skiljer åskådnings*konsten* från det naturliga förnimmande, som måste ske, såsnart tinget en gång står för sinnet. Hans åskådningens abc utgöres icke af skrifttecken, som ögat varseblifver såsom omedelbara beståndsdelar af det fysiska fenomenet. Åskådningsskrift-tecknena bestå i geometriska formelement och till grund för dessa lägger Pestalozzi den liksidiga fyrhörningen. Alla andra former framställas såsom afvikelser från denna. Pestalozzi organiserar „die Abtheilungen in Winkel und Bogen, die aus der Urform des Vierecks herauskommen, sowie die geradlinigen Abtheilungen des letzteren zu bestimmten Ausmessungsformen“ [1]). Bruket af dessa mätningsformer, med hvilka barnet skall vinna fullständig förtrogenhet, skall underlätta alla mätningar och göra alla förekommande formers proportioner fattliga för det. Barnet skall genom åskådningens abc komma derhän, att det, då det ser ett föremål, kan noggrannt uppskatta icke blott förhållandet mellan dess höjd och bredd, utan äfven hvarje afvikelse i dess form från den liksidiga fyrhörningen. Och just detta att bedöma hos former förekommande proportioner kallar Pestalozzi åskådningskonst.

Herbart åsyftar med sina åskådningsöfningar i hufvudsak detsamma. Dock vill han icke anse fyrhörningen vara den rätta urformen. De verkliga formelementen eller de enkla grundgestalterna utgöras, menar han, af trianglarne. För att bilda åskådningen eller åskådandet, denna andliga akt, måste man derföre öfva ögat att märka alla, äfven de minsta åtskilnader i tre punkters lägen till hvarandra, att jemföra afstånden mellan dessa och mäta dem genom hvarandra, att beakta, huru beskaffad dessa afstånds eller liniers lutning till hvarandra är, att framför allt annat skönja vinklarnes och

---

[1]) Anf. Arb. s. 211.

sidornas ömsesidiga afhängighet af hvarandra. Inbillningskraften skall göras förtrogen icke med en eller några, utan med alla möjliga triangulära former; en gammal bekant skall den framdeles varseblifva i hvarje läge mellan tre punkter, som någonsin kan möta ögat. Storleken verkar ingenting till gestalten och genom denna omständighet sammansjunker mängden af de möjliga triangulära formerna betydligt. Dock förblir den ännu oändlig, men „blott såtillvida, som mellan tvänne hvarandra redan nära kommande städse oändligt många kunna läggas i midten oändligt nära hvarandra. De oändligt nära hvarandra stående urskiljer ögat icke mera, och just derföre är det möjligt att för åskådningen uppställa ett visst, icke öfvermåttan stort antal *mönster*trianglar, bland hvilka alltid ett par erbjuder sig, som är så beskaffadt, att man i dess midt kan anvisa hvarje förekommande triangel dess nära begränsade plats“ [1]). Om Comenius för åskådningens och sinnenas bildande och skärpande ville ställa barnet inför orbis sensualium pictus, så vill således, kunde man säga, Herbart för samma ändamål ställa det inför orbis triangulorum. I fall man vill åstadkomma ett system af mogna åskådningar och imaginationer, hvarpå undervisningen kan vidare bygga, så måste man, menar Herbart, uppgifva försöket att genom förevisande af naturföremål, husgeråd, plastiska verk och bilder fatta anden hos sinnet (den Geist bei dem Sinne zu fassen). Man skall tvertom först fatta sinnet hos anden (zuerst den Sinn beim Geiste zu fassen). Ögat är intet utan andens disciplin. Sinnet finner lätt, ifall anden förstår att söka. „Förutsatt nu, att man kunde bringa anden derhän att hos sig noga lägga märke till alla möjliga enkla gestaltåtskilnader, så skulle väl efteråt äfven ögat ega så mycken uppmärksamhet, som behöfdes för att varseblifva dem, der de förekomma“ [2]).

---

[1]) Werke XI. 118.
[2]) Ibid. s. 88.

Anden skall således, detta är grundtanken, förskaffa sig en rik skatt af trianglar, med hvilka han äger den minutiösaste genom mätning, räkning och memorering vunnen förtrogenhet, för att sedan vid behof i dem fånga fenomenen, i dem snärja dessas sammansatta konturer, med hvilka ögat annars ofta kämpar en ojemn strid, fåfängt bemödande sig att fixera det hela i dess läge och delarnes i deras lägen samt sammanfatta de sistnämnda i det förra. Anden måste tidigt beväpnas med ordningens starka verktyg för att kunna bispringa ögat, då det möter sinnesförnimmelserna och kastar sig i dessas kaotiska trängsel: han måste tidigt förses för att i nödens stund hafva någonting att skjuta fram, som är så beskaffadt, att han på dess kantiga stom, som bjuder det förvirrade att ordna sig, kan hänga fenomenets massa. Inbillningskraften, som redan vid lifvets morgon göres förtrogen med mönstertrianglarne, måste ständigt i dessa finna den, så att säga, benbyggnad, hvilken uppbär fenomenet eller åskådningsbilden deraf. Äfven der ögat har svårt att skönja dem, får inbillningskraften icke släppa taget: den måste hålla stadigt fast vid trianglarne såsom de ordnande grundelementen. Herbarts åskådningens abc påminner oss lifligt om det ställe i Platos Timaeus, der denne förklarar de fysiska kropparnes upprinnelse ur de regelbundna geometriska, och dessas åter ur vissa grundtrianglar neml. den rätvinkliga oliksidiga och den rätvinkliga likbenta triangeln. För ingen tänkare har så, som för Plato, hela kosmos lefvat på trianglar: de utgöra i hans betraktelse såväl det formala, som äfven, efter hvad det tyckes, det materiala elementet af kropparne. Åskådningsöfningar i Herbarts stil äro likasom tagna just ur hjertat af den Platonska uppfattningen af alltets artikulation. Hela Platos egendomliga konstruktion af det fysiska kosmos är en träffande illustration öfver den uppgift, som Herbart ställer på åskådningsöfningarne, att man, i stället att fatta anden hos sinnet, skall först fatta sinnet hos anden.

Utan tvifvel äro Herbarts åskådningsöfningar sinnrikt uttänkta. De äro det isynnerhet, om vi betrakta dem såsom en prolog till den egentliga matematiken. De låta uppmärksamheten med ens rycka in i sjelfva hjertpunkten af matematiken. Såsom, efter hvad man yrkat, redan den första scenen af en god dramatisk dikt, skall in ovo innehålla hela handlingen, så förhåller sig Herbarts åskådningens abc, såsom en första betydelsediger scen till samtliga matematiken. Men frågan är: kan åttaåringars fantasi underkastas detta stränga triangelregemente, kan deras åskådningsakter fastbindas vid mönstertrianglarnes stränga tygel, utan fara att man härigenom skall hämma fantasin, hämma åskådningsprocessen, hämma det receptiva fenomensinnets förtroliga umgänge med tinget i dess fysiska omedelbarhet? Är det icke, då vi tänka på barn i nämnda ålder, någonting tvunget i denna fordran, att vi skola fatta sinnet hos anden i stället att fatta anden hos sinnet? Är det icke någonting onaturligt i detta vädjande till abstraktionen i skarp motsats till den sinliga förnimmelsen? Vi finna i Herbarts system alltför mycket af den oförmedlade motsats, i hvilken Kant i sin transcendentala estetik ställer de matematiska beståndsdelarne af åskådningen och den egentliga positiva förnimmelsen, och tro, att Herbarts åskådningens abc icke väl uppfyller sin egentliga och närmaste bestämmelse att skärpa seendet, af det skäl, att det vid hvarje steg gör sig så strängt beroende af afsigten att förbereda ett senare, på ett högre stadium inträdande matematiskt studium.

Utan tvifvel är det af stor vigt, att blicken vänjes att söka tingets konturer, att så fullständigt som möjligt skönja och fasthålla dessa, af vigt, att blicken jemte ett med konturernas linier fortglidande seende förvärfvar sig ett fixerande seende, som simultant omfattar gestaltens olika delar, och för detta endamål är det nyttigt, att de regelbundna geometriska kropparne tidigt ingå i barnets åskådningsmaterial, men i de tidigaste

öfningarne måste de jemte deras egenskaper och kännetecken betraktas mera med, så att säga, naturalhistorikerns ögon, så att sysselsättningen med dem i sjelfva verket fattar anden hos sinnet lika väl som sinnet hos anden. Öfverhufvud förutsätta öfningarne i geometriskt gestaltseende, för att framstå i sin rätta ställning och betydelse, att de såsom moment inga i att mera omfattande system, som visar, huru det receptiva fenomensinnet skall i sin utveckling understödjas och befrämjas. Ett pedagogiskt system för åskådningens bildande borde från det Herbartska i sig upptaga gestaltseendets syfte, men tillika låta iakttagelsen och det egentliga fenomenet komma till större rätt och erkännande.

Herbart framhåller, „att det obildade seendets grundfel består i häftandet vid färgen eller, bestämdare taladt, deri, att ögat försjunker i den framstickande färgen och förlorar de svagare för de stackare“. Kineserna hafva uppfunnit de skönaste färger, Grekerna de skönaste former. Färg på bekostnad af form, detta är karakteren af all smaklös grannlåt. Får ögat, säger han, vänja sig att ge efter för glansen, för det skimrande och brokiga, så är det helt och hållet förloradt för en stor del af naturföremålen och isynnerhet för smaken“ [1]). Seendets jemvigt måste genom uppmärksamhet på gestalten upprätthållas mot färgverkningar, och för att säkerställa blicken mot dessas störande inflytelser vill Herbart genom uppoffring af mycken tid och ofantlig möda på uppskattning, mätning och beräkning af alla möjliga triangulära former, hvilkas talvärden skola göras till minnets oafhändeliga besittning, fånga barnets blick i gestalternas verld. Den anförda synpunkten för åskådningens abc är icke utan intresse, och med allt skäl må den ide förfäktas, att man i ungdomsbildningen skall i det matematiska studiet och i det intresse för gestalten, som derigenom alstras, skapa

---

[1]) Werke XI. 80 f.

en motvigt mot färgnaturalismens öfverdrifter. Men uppenbarligen ställer sig Herbart i motiven för sina åskådningsöfningar i en tvungen ställning till barnets naturliga sinne för färgprakt och skönhet. För barnet måste färgen af psykologiska skäl hafva prioritet framför formen. Ögat skall, ifall det får ge efter för färgverkningar, vara förloradt för en stor del af naturföremål och för smaken. Men hvad är naturalhistorikern utan färgsinne? Hvad äro alla naturens riken, hvad deras oräkneliga skönheter för den, som saknar detta sinne? Det lemnar ett så stort bidrag till mensklig lycka att dess utbildning icke kan vara för uppfostraren en ringa angelägenhet. Väl säger Herbart, att, då uppmärksamhet på gestalten vunnits, „förnimmelsen af motsatserna mellan ljus och skugga och mellan färgernas nyanser inställer sig nästan af sig sjelf" [1]), men detta påstående kan icke vara korrekt. Det abstrakta gestaltseendet kan icke alstra förnimmelse af motsatser och skiljaktigheter mellan färger. Påståendet visar, att Herbart i sitt system för åskådningsöfningar är för mycket matematiker och för litet naturalhistoriker. Från hans ståndpunkt betraktadt, kunde man nästan tro, att det vore skadligt eller åtminstone föga nyttigt att till barnets eller gossens disposition ställa färglådan och penseln. De kunde måhända genom deras bruk frestas att låta blicken alltför mycket hänge sig åt färgverkningar. I vår tanke deremot kan, då engång lusten att i bilder, om än så ofullständiga, återgifva föremålen infunnit sig, intet medel vara mera gagneligt, än det nämnda, för åskådningsförmögenheternas utvecklande hos de unga.

Den positivistiska filosofen Herbert Spencers uppfattning af åskådningsöfningarnes beskaffenhet synes vara egnad att beriktiga och komplettera den Herbartska. Med skäl lägger den engelska realfilosofen i sin pedagogik en icke ringa vigt på färgsinnets utbildning. Han

---

[1]) Ibid. s. 81.

inskärper hos lärare i teckning, att de, i motsats till det vanliga förfarandet, borde taga i betraktande färgens prioritet framför formen. Den stora glädje vid färgen, som framträder icke blott hos barn, utan äfven hos de flesta menniskor fortgår hela lifvet igenom, borde oaflåtligen användas såsom den naturliga sporren till att blifva herre öfver den jemförelsevis svåra och mindre tilltalande formen. I den tidiga barndomen är en formel teckningsundervisning icke möjlig. Men den sträfvan till sjelfutveckling, säger Spencer, som visar sig i barnets af egen drift anställda försök att måla bilder af i ögonen fallande föremål, af menniskor, byggnader, träd, djur i dess omgifning, skall man uppmuntra. Detta sträfvande är en normal öfning för sinnena och ett medel, hvarigenom större noggrannhet och fullständighet i iakttagelsen vinnes. „Den yttersta obestämdhet, som, i enlighet med utvecklingslagarne, utmärker de första försöken, är ingen grund att ringakta dem. Det betyder föga, huru groteska gestalterna, huru grofva och bjerta färgerna utfalla. Frågan är icke, om barnet presterar goda teckningar, utan frågan är, om det utvecklar sina anlag. Om vi, genom att anskaffa åt barnen vanliga träsnitt till kolorering och enkla konturkartor till tuschering af gränslinier, härigenom icke blott kunna på ett angenämt sätt väcka färgsinnet, utan derjemte ännu förmedla någon bekantskap med konturerna af ting och länder, äfvensom någon skicklighet att föra penseln, om vi genom att sörja för tilltalande föremål kunna understödja den instinktiva åtrån att förfärdiga bildliga framställningar, om ock råa och rudimentära, så skall, när åldern för teckningsundervisningen är uppnådd, en eljest icke förvärfbar färdighet ej uteblifva. Tid vinnes och såväl för lärare som lärjunge sparas arbete och möda.“[1]) Af vigt i afseende å åskådningsförmågans utvecklande, är Spencers åsigt om metoden för den genom uppfostraren planmäs-

[1]) Herbert Spencer. Die Erziehung. Uebers. von Fr. Schulze Zw. Aufl. s. 142.

sigt befrämjade sinnenas bildning, som han i öfverensstämmelse med Pestalozzi antager börja redan i vaggan. I öfverenstämmelse med den allmänna lagen af fortgång från det obestämda till det bestämda skola i hvarje förmögenhets utveckling starkt kontrasterande intryck vara det, som först och lättast urskiljes. Man bör derföre, underlättande barnets ännu svaga förmåga att finna åtskillnader, bringa inom kretsen för dess förnimmelse sådana föremål, hvilkas intryck äro tillräckligt afvikande, toner, som i afseende å styrka, höjd och klangfärg stå i motsats till hvarandra, färger, som äro minst beslägtade med hvarandra o. s. v. samt i hvarje fall helt småningom fortskrida till närmare hvarandra stående intryck [1]). Den s. k. åskådningsundervisningen skall enligt Spencer vara en naturlig fortsättning af denna sinnenas tidigaste öfning. Den bästa delen af Spencers pedagogik utgöres utan tvifvel af anvisningarne rörande iakttagelsens och åskådningsförmågans utbildning. I denna punkt är den, såsom sades, egnad att komplettera den Herbartska. Spencers realism är den biologiska, Herbarts den matematiska fysikerns.

Herbarts åskådningens abc, som utan tvifvel är en af de sinnrikaste didaktiska skrifter, som under detta århundrade sett dagen, har i den pedagogiska verlden råkat i en oförtjent glömska. Vi tro, att den matematiska undervisningen kunde af denna skrift draga större nytta, än den i sjelfva verket gjort det. Önskligt vore, att fackmän på den matematiska undervisningens område skulle göra sig fullt förtrogna med detta arbete samt dess pedagogiska synpunkter och betraktelsesätt. Det är egnadt att gifva många nyttiga äggelser, många vigtiga synpunkter för den geometriska fantasins väckande och den matematiska studieplanens artikulerande. Det förefaller oss, som om Herbarts åskådningens abc, kunde bearbetad blifva en förträfflig förberedande inledning till trigonometrin, men i den tidiga ålder, i hvil-

[1]) Ibid. s. 130.

ken den är åsyftad att komma till användning, kommer den för tidigt. Det torde icke kunna bestridas, att Herbart antager abstraktionsförmågan inträda tidigare, än den i sjelfva verket gör det, att han, för att icke tala om det onaturliga att låta barnen memorera de i siffror uttryckta talvärdena för en stor mängd trianglar, i sina åskådningsöfningar alltför mycket ledts af hänsyn till det sednare kommande, matematiska studiet, att den trigonometriska betraktelsen är alltför öfvervägande, samt att han öfverhufvud alltför mycket skjutit de blott matematiska formelementen i förgrunden, för att öfningarne skulle kunna anses på bästa sätt motsvara sin närmaste och egentliga bestämmelse att bilda och utveckla den åskådande verksamheten [1]).

Vigten af åskådningsförmågans bildande, hvarom dock så mycket ordats under detta århundrade, är ännu icke på långt när i det praktiska utförandet så lifligt uppfattad och senterad, att icke denna angelägenhet behöfde allt framgent eftertryckligt framhållas. Den utgör i sjelfva verket en af pedagogikens fundamentalaste uppgifter. Ett planmässigt förfarande för att lifva och skärpa åskådningen är isynnerhet under sammansatta kulturförhållanden af vigt. Vårt kulturlif gör det nödvändigt, att anden tränger djupt in på abstraktionens område. Det rika andliga förrådet kan icke utan det abstrakta vetandets trådar beherrskas och sammanhållas. Men just i följd af denna oafvisliga nödvändighet, som isynnerhet en högre kultur gör gällande för menniskoanden, är det af vigt att planmässigt förstärka åskådningskrafterna, på det dessa icke må under abstraktionens börda mattas. Abstraktionens pappersmynt, som vi i så riklig mängd behöfva och nödgas använda, om

[1]) Förtjenstfulla uttalanden om Herbarts åskådningens abc förekomma i F. E. Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre. II. B. s. 303; i Th. Waitz's Allgemeine Pädagogik. Zw. Aufl. Herausg. v. Willmann, s. 115 f. och i K. A. Schmid's Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens III. B. s. 422.

det andliga lifvet icke skall hämmas i sina funktioner, får icke genom sin stora användbarhet förleda oss att i otillräcklig mängd förskaffa oss åskådningens guldmynt. Den moderna skolan gör mycket för att befrämja åskådlighet i undervisningen, och förskolan gör till sin uppgift icke blott att undervisa åskådligt, utan äfven att bilda sjelfva åskådningsakten. Man klagar dock på många håll, att iakttagelsen och åskådningsförmågan icke utvecklas så som sig borde, och att det, som för deras bildande göres, lemnar alltför ringa resultater. Detta beror enligt vår tanke till stor del deraf, att hemmets åskådningsskola icke fungerar så, som den borde. Då stora massor af barn tillsamman skola undervisas, förutsättes, att åskådningsförmögenheterna under en mera individuel ledning redan blifvit kultiverade. Och hvar skall denna ledning erhållas, om icke i hemmet, och hvem är af naturen mera egnad att gifva en sådan, än modren? Det synes som skulle naturen nekat qvinnan att tränga djupt in i abstraktionens färglösa rymder, på det att hennes ande skulle vara så mycket starkare i den åskådande verksamheten. Ingen kan derföre så, som modren och den qvinliga undervisningen prestera den uppfostran, som består i åskådningens bildande, dess lifvande och stärkande under menniskans tidigaste utvecklingsstadium. Mera plan, mera medveten metod i den tidiga qvinliga undervisningen och ledningen, detta är enligt vår tanke ett vilkor för större framgång i utvecklingen af åskådningsförmögenheten, som man ännu icke nog beaktat.

KAP. VI.

Teorin för karaktersbildningen.

Den praktiska filosofin behandlar Herbart såsom en del af estetiken. Denna uppfattning af det etiska bestämmer hans pedagogiska teori för karaktersbildningen. Sedlig råhet beror enligt hans tanke på det estetiska omdömets försenande, och detta omdöme skulle under en riktig ledning, om man bemödade sig att i stället för sammansatta och invecklade föremål ställa de enklaste förhållanden för barnets blick, utveckla sig mycket tidigare, än det i verkligheten gör det [1]. Ett hinder för den estetiska och karaktersbildningen måste det hafva varit, att den estetiska vetenskapen, såsom Herbart antager, ännu så ofullständigt utforskat de enkla estetiska elementen. Blott på musikens område har vetenskapen fullständigt i detta hänseende gjort sin skyldighet: här äro tonernas harmoniska grundförhållanden fullständigt och med precision angifna. De musikaliska läror, som hafva det sällsamma namnet generalbas, utgöra, säger Herbart, den enda riktiga förebild, som hitintills finnes för en äkta estetik [2]). Synbarligen tillmäter sig Herbart sjelf den stora förtjensten att vara den, som på den etiska konstlärans område först med precision angifvit och konstruerat de estetiska grundförhållandena. De äro till antalet fem och benämnas: inre frihet, fullkomlighet, välvilja, rätt och billighet (vedergäll-

[1]) Werke X. 64.

[2]) Werke VIII. 20.

ning). Hvar och en af dessa ideer beror på „ett ursprungligt bedömande af ett förhållande“ och den praktiska filosofins principer äro så många, som de nämnda, emedan det ges lika många möjliga förhållanden, hvari ett viljande kan befinna sig på det sätt, att det är föremål för ursprungligt bifall eller tadel [1]). Den sedliga smaken är, såsom smak öfverhufvud, icke skiljaktig från den poetiska, musikaliska, plastiska smaken. Skiljaktigheten mellan dessa konstområden beror på beskaffenheten af det, hvartill smaken träder i motsats. Detta befinner sig i ena fallet utom oss, i det andra inom oss. På det sedliga konstområdet vänder sig smaken, såsom vår egen utsago, mot oss sjelfva, den påträffar begäranden, som äro våra egna själstillstånd [2]). De estetiska elementen utgöras på alla konstområden af förhållanden såsom sådana, och vetenskapen har att gifva „teckningar“ af alla de enkla grundförhållanden, som på hvarje konstområde äro möjliga. Har detta skett, och äga teckningarne klarhet och skärpa, så äro evidensen och bifallet gifna. Man är icke berättigad att fråga efter grunden dertill, att dessa teckningar behaga. Den, som gör en sådan fråga, har icke ännu rätt sett teckningen. Någon real grund kan det sköna icke hafva. Det reala är absolut enkelt och, såsom sådant, fullkomligt främmande och likgiltigt för alla förhållanden och följaktligen äfven för allt skönt. Att, såsom Kant gjorde, rådfråga metafysiken för att förstå det sedliga är derföre enligt Herbart ett missgrepp, och härmed sammanhänger, att han förkastar viljans transcendentala frihet, till hvars antagande Kant förleddes, emedan han icke hade rätt fattat smakomdömenas absoluthet.

Betecknande för Herbarts uppfattning af den sedliga verlden är, att viljandets nämnda grundförhållanden skola vara så fullkomligt sjelfständiga, att man måste

---

[1]) Werke VI. 387.
[2]) Werke VIII. 23.

afhålla sig från hvarje försök att till dem söka en gemensam högre princip, under hvilken de kunde underordnas, eller ur hvilken de kunde härledas. Man måste, säger Herbart, låta det sig behaga att icke finna någon enhet i den praktiska filosofin [1]). Hela den sedliga verlden är således, från ståndpunkten af denna förvirrade och falska uppfattning, i sitt innersta splittrad: det är en tillfällighet, att icke dessa grundförhållanden eller de smakomdömen, som öfver dem fällas, stå i en ständig kollision med hvarandra. I lifvet kunna förekomma enskilda komplicerade fall, då individen icke förmår med sin blick genomtränga hela sin ställning och alla de förhållanden, hvilkas kraf han borde i sina handlingar tillmötesgå. Sådana situationer kunna inträffa, då den enskilde menniskan är vanmäktig att höja sig till en ståndpunkt, ifrån hvilken hon kunde fälla ett klart omdöme öfver, huru hon skall handla. Men att i det sedligas principer låta det bero på tillfällighet, om dessa öfverenstämma med hvarandra, är en art af förvirring, som ingen tänkare borde låta komma sig till last. Också är, såvidt vi veta, Herbart den enda, som med fullt medvetande gjort sig skyldig härtill.

Af Herbarts praktiska filosofi finna vi således, att karaktersbildningsprocessen är en smakbildningsprocess. „Ju mera föreställningsmassor är förhanden af sådan beskaffenhet, att de föranleda estetiska omdömen, och ju längre dessa omdömen fortskridit i korrekt utbildning, desto mera närmande till sedlighet har i allmänhet vunnits. Detta närmande är desto afgjordare, ju mera de estetiska omdömen, som beträffa det lof- och tadelvärda hos viljeförhållanden framskjuta bland de öfriga. Ju mera deremot ett begärande utan hänsigt till värdebestämning (genom smakomdömen) förherrskar, desto närmare är faran af lidelsernas välde“ [2]). Har man bildat tankekretsen så, att en ren smak fullkomligt beherrskar

[1]) Werke VIII. 27.
[2]) Werke X. 201.

det i fantasin försiggående handlandet, så kan uppfostraren vara sorglös i afseende å det, huru karakteren midt i lifvet skall arta sig. Den uppfostringsmakten undsluppne skall i detta fall veta att så välja tillfällen till yttre handling eller så behandla dem, som truga sig på honom, att det rätta blott kan befästa sig i hans bröst [1]). Till och med yttrar Herbart, att „det rent positiva af sedligheten", helt och hållet tillhörande tankekretsen, är „eine rein willenlose Macht, eine Macht des blossen Urtheils" [2]). Det rent positiva af sedligheten skall således ligga inom formala omdömen och grundsatser, som ingenting positivt bestämma öfver viljandets materia eller innehåll.

Under lifvets vanliga gång är det icke de i estetiska omdömen grundade maximerna, som lättast bilda sig. Det är tvärtom fallet, att maximer för det angenäma och oangenäma, för det nyttiga och skadliga, för begärens och njutningslystnadens tillfredställande vinna försprång. Uppfostran måste derföre genom särskilda föranstaltningar (künstlich) inplanta de estetiska maximerna, ty den naturliga gången är uppenbarligen förvänd. Maximerna komma icke genom den i sin rätta ställning till hvarandra, emedan det estetiska omdömet försenas [3]). En verld af rikt och mångfaldigt lif öppnar sig för gossens blick i hans omgifning. Han mönstrar den i alla dess delar. Det han kan nå, vill han röra och rycka för att utforska hela dess rörlighet. Han betraktar menniskor och deras uppförande och försätter sig deras läge. Han jemför lefnadssätt och stånd i afseende å glans, fördelar och obundenhet. Han skall — åtminstone i tankarne — imitera, smaka, välja. Erhåller någon sådan retelse välde öfver honom, så skall han kalkylera, — och han är förlorad för äkta sedlighet och sedlig frihet. Om den unga menniskan blir

[1]) Idid. s. 136.
[2]) Ibid. s. 137.
[3]) Werke XI. 491.

sedligt fri, beror derpå, om det var i egoismens beräkningar eller i den estetiska uppfattningen af verlden, som han tidigare fördjupade sig. Det är uppfostrarens sak att se till, att det icke är en tillfällighet, hvilketdera verkligen inträffar. „Han skall fatta mod att förutsätta, att han kan, ifall han tager rätt i hop med saken, tidigt och tillräckligt starkt determinera uppfattningen genom estetisk framställning af verlden så, att själens fria hållning icke mottager sin lag från verldsklokheten, utan från den rena praktiska öfverläggningen. En sådan framställning af verlden, af hela den bekanta verlden och af alla bekanta tider för att, der det behöfves, utplåna de menliga intrycken af en ogynsam omgifning, måtte väl med rätta anses för uppfostrans hufvuduppgift, hvartill den tukt, som väcker och tyglar åstundanden, vore ingenting annat, än nödvändig förberedelse“ [1]).

Af det anförda synes, att estetiska omdömen äfven från andra områden, än viljandets, enligt Herbarts betraktelsesätt hafva stor betydelse för sedlig bildning. Om, säger han, undervisningen fattliggör estetiska föremål „irgendeiner Art“, förädlas gemythsstämningen så, att den åtminstone närmar sig ett riktigt bedömande af viljan eller frambringandet af praktiska ideer [2]). I hvilken omfattning undervisningen skall begagna sig af andra estetiska föremål, än dem, som hänföra sig till viljandets område, förblir något sväfvande och obestämdt i Herbarts pedagogik. Synbarligen är det de klassiska språkens litteraturer och historien, som hufvudsakligen föresväfva honom såsom de hjelpmedel, hvilka han vill ställa i karaktersbildningens tjenst. Vid tal om de viljandets enkla grundförhållanden, hvilkas teckningar den estetiska vetenskapen skall verkställa, heter det: Hätte aber die Wissenschaft bei dieser Construction für die Richtigkeit der

[1]) Ibid. s. 225.
[2]) Werke X. 198.

Zeichnung gesorgt, so würde der Reichthum des Lebens theils verklärt durch Dichtung, theils eindringend als Wahrheit der Geschichte, jene Zeichnung bald im Ganzen, bald parthienweise, mit abwechselnder Färbung ausgemalt, durch jene oder diese Contraste gehoben, darstellen helfen [1]).

Redan hos Kant, om hvilken vi på visst sätt kunna säga, att han i den moderna filosofin upptäckt det s. k. praktiska förnuftet i dess åtskilnad från det teoretiska, hvarigenom han gifvit en ny och utomordentlig impuls åt bearbetningen af den pedagogiska teorin för karaktersbildningen, redan hos Kant finna vi betydande beröringspunkter mellan det i ideal mening praktiska förnuftet och det estetiska eller smakomdömet. Det sköna skall enligt Kant vara en symbol af det sedligt goda, och smaken en förmåga att bedöma försinligandet af sedliga ideer. I förnimmelsen af det sköna erfar gemythet en viss förädling och upphöjelse öfver mottagligheten för lust genom blotta sinnesförnimmelsen. I all skön konst består det väsendtliga i en för iakttagande och bedömande ändamålsenlig form, der lusten tillika är kultur samt stämmer anden till ideer, men icke i förnimmelsens materia (Reiz oder Rührung), der det blott är anlagdt på en njutning, som qvarlemnar ingenting i iden, gör anden slö, föremålet efterhand äcklande och gemythet otillfredsstäldt med sig sjelf genom medvetandet af dess i förnuftets omdöme ändamålsvidriga stämning [2]). Derföre möjliggör smaken enligt Kants uppfattning en öfvergång från sinnesretelsen till det habituela moraliska intresset utan ett alltför våldsamt språng, i det den lär oss att till och med i sinliga föremål utan sinnesretelse finna ett fritt välbehag [3]). Det är klart,

---

[1]) Werke XI. 222.

[2]) Kant's Kritik der Urtheilskraft. Herausgegeben von B. Erdman. s. 169.

[3]) Ibid. s. 199.

hvilken stor betydelse smakbildning äfven efter denna uppfattning är egnad att erhålla i den pedagogiska teorin för karaktersbildningen. Allt, som är af värde i den Herbartska uppfattningen af den moraliska bildningens förhållande till den estetiska är så beskaffadt, att Herbart, så litet man än, att sluta af tonen i hans framställning, ville tro det, blott behöfde sträcka ut handen för att taga det ur Kants skrifter, isynnerhet ur hans Kritik der Urtheilskraft. Äfven hvad medlen att bilda smaken beträffar, ser Kant dessa i likhet med Herbart främst i den gamla klassiska litteraturen. Svårligen skall, menar han, en senare tidsålder göra dessa mönster umbärliga, emedan den skall befinna sig allt mindre nära naturen och slutligen utan att hafva varaktiga exempel af henne knappt skall vara i stånd att göra sig ett begrepp om den lyckliga föreningen hos ett och samma folk af den högsta kulturs lagenliga tvång med kraften och riktigheten hos den sitt eget värde kännande fria naturen, hvilken förening på ett exemplariskt sätt möter oss hos de gamle [1]. En olikhet i uppfattning förefinnes dock mellan Herbart och Kant. Ty den senare, som erkänner blott en viss analogi mellan det estetiska och det idealt-praktiska, låter icke dessa begrepp sammanfalla med hvarandra. Kant medgifver å ena sidan, att smakens odling till och med kan förhöja den moraliska känslans mottaglighet, men å andra sidan förfäktar han den åsigt, att allmängiltigheten af det välbehag, som smakomdömen bereda, beror derpå, att det sköna är symbol af det sedligt goda, hvilket ensam äger ett sjelfständigt välbehag [2]. Kants uppmärksamhet riktades derpå, att smakomdömen icke, i likhet med de moraliska ideerna, innehålla något oafvisligt och ovilkorligt bud till menniskan. Han säger: Der den sedliga lagen talar, der ges det objektivt ej mer något fritt val i anseende

[1]) Ibid. s. 201.
[2]) Ibid. s. 169.

till det, som är att göra; att röja smak i sitt uppförande (eller i bedömandet af andras) är någonting helt annat, än att yttra sitt moraliska tänkesätt; ty detta innehåller ett bud och frambringar ett behof, då deremot den sedliga smaken blott leker med välbehagets föremål [1]). Herbart har ett för hans verldsbetraktelse egendomligt och betecknande sätt att förklara, huru smakomdömena blifva bud eller kategoriska imperativ. När de i samma punkt, i en och samma själ sammanträffa med annat, som afviker från dem, måste ett tryck uppstå. Smakomdömerna äro visserligen ursprungligen och i och för sig inga bud, men de blifva det tillfälligtvis genom den skickelse, som drabbar dem att i samma menniska sammanstöta med annat. Det tillfälliga tryck, som estetiska föreställningsmassor utöfva på andra föreställningsmassor, detta utgör det, hvad menniskan kallar sitt samvete. De ursprungliga sedliga principerna, som bestämmas genom smakomdömen eller mönsterbegrepp, hafva ej det minsta gemensamt med det verkliga, med det naturliga, öfverhufvud med det, som *är*, utan såsom någonting fullkomligt främmande skola de påträffa det. Vid det tillfälliga mötet mellan mönsterbegreppen och det, som i den objektiva delen af karakteren är förhanden såsom åstundande och sträfvande, uppstår en dissonans. Då menniskan icke uthärdar den, utan det ena i följd af trycket skickar sig efter det andra, så uppstår sedlighet i viljan. Mönsterbegreppen fordra sjelfva ingenting, de föreskrifva intet viljande, blott genom det tillfälliga sammanträffandet med det verkliga viljandet uppstår, i fall de estetiska föreställningsmassorna hafva tillräcklig vigt, den effekt, att det verkliga viljandet antager den form, som i mönsterbegreppen innehålles [2]). Slumpen, som utgör den intressanta princip, hvilken

---

[1]) Ibid. s. 45.
[2]) Werke X.

Herbart ställer i sjelfva hjertpunkten af sin filosofiska verldsbetraktelse, sprider derifrån åt alla håll förvirring i uppfattningen.

Herbart riktar mot Kant den förebråelse, att han fattar plikten, såsom någonting sjelfständigt, hvartill man icke behöfde uppsöka någon vidare grund. Det kategoriska imperativet, som för Kant utgör det sedliga medvetandets grunddrag, har form af allmänt lagbud, och det fordrar icke blott, att den sedliga menniskan skall handla i öfverenstämmelse med detta lagbud, utan äfven, att det och blott det skall utgöra impulsen till handlingen, såvidt denna skall erkännas äga moralisk karakter. Herbarts mening är nu, att det sjelftvång, som plikten innebär, icke kan vara det första i den sedliga verlden. Sjelftvånget måste hafva sin rot i något annat, hvarifrån dess kraft härleder sig. Och detta andra skall enligt Herbart vara det estetiska välbehaget vid förhållanden. Härtill måste invändas, att det icke är lätt att inse, huru handlingens öfverensstämmelse med teckningar af förhållanden skall bättre alstra välbehag, än dess öfverensstämmelse med lag, ty att det moraliska medvetandet är omedelbart förenadt med välbehag, detta antager äfven Kant, så litet än Herbart i sin föga rättvisa polemik mot denne oförliknelige heros i tankens verld tyckes beakta denna omständighet. Det stöd, Herbart vill gifva lagmedvetandets förpliktande kraft i formella smakomdömen, finna vi icke vara nog starkt. Intresse för fenomenens lagbundenhet, vettgirighet att finna denna art af lagbundenhet och välbehag dervid kunna väckas och näras utan smakomdömen, och så måste äfven sinnet för praktisk lagbundenhet utan dem kunna bildas. Måtte blott uppfostraren till karaktersbildningsprocessens fromma, mera än vanligen fallet är, begagna sig af denna parallelism mellan fenomenens eviga lagbundenhet och den praktiska verldens lagbundenhet, mellan det lagupptäckande eller lagfinnande teoretiska förnuftet och det lagstiftande praktiska! Måtte han genom vettgirig-

het på det ena hållet förhöja allvaret af den sedliga besinningen på det andra! Plato yttrar i „lagarne," att bland alla läroämnen afhandlingar om lagarne, såvidt de äro rikligt affattade, hafva det ojemförligen största inflytande på lärjungarnes fullkomning; annars skulle ju, menar han, lagen (νόμος) utan skäl erhållit ett namn, som på det närmaste är befryndadt med benämningen på förnuftet (νόος) [1].

Kant yrkar — och detta är rörande karaktersbildningsprocessen den vigtigaste punkten i hans pedagogik — att man skall oberoende af den religiösa katekesen och tidigare, än denna anlitas, använda en „moralisk katekes" för att utveckla det praktiska förnuftets lagstiftande förmåga [2]. Han uttalar sin förundran deröfver, att icke ungdomens uppfostrare redan länge härförinnan gjort bruk af denna håg hos förnuftet att i uppkastade praktiska frågor med intresse inslå till och med den subtilaste granskning, och hvarföre de icke, sedan de lagt en blott moralisk katekes till grund, genomsökte den gamla och den nya tidens biografier i afsigt att hafva till hands fall af de plikter, som i den moraliska katekesundervisningen blifvit utvecklade, eller af de lagbestämningar, under hvilka det praktiska förnuftet i sin egen lagstiftning ställer menniskan såsom undersåte. Uppfostrarne skulle, antager Kant, snart finna ungdomen till och med i den tidiga ålder, som eljest ännu är omogen till hvarje spekulation, mycket skarpsynt och i hög grad intresserad, och, hvad som är det vigtigaste, de skulle med säkerhet kunna hoppas, att en upprepad öfning i att å ena sidan skönja välförhållandet i hela dess renhet och gifva sitt bifall dertill, men å den andra märka de minsta afvikelser derifrån med beklagande och missaktning, skulle qvarlemna ett varaktigt intryck af billigande och missbilligande, som skulle utgöra en god grundval för rättskaffenhet under framtida lefnadsvandel [3]. Nära

[1]) XII. 8.
[2]) Werke IX. 351.
[3]) Kritik der prakt. Vernunft. Herausg. von Kirchmann s. 184.

nog allt, som är af värde i de bestämmande synpunkterna för Herbarts teori för karaktersbildningen, är här formligen uttaladt. Och vi finna det derföre vara ett i hög grad obilligt och öfverraskande inkast som Herbart gör, då han på ett ställe yttrar: År hafva förflutit, sedan Kant publicerade sitt fragment af en moralisk katekes; men inga pedagogiska under hafva tilldragit sig. Finna vi väl sträfvandet efter Kants allmänna lagenlighet hos ungdomen? [1]). Man kunde invända mot honom sjelf: Hvilka pedagogiska under hafva Herbarts mönsterbegrepp uträttat? Finna vi väl hos ungdomen ett sträfvande att lefva efter dem? Finna vi, att de taga till mönster hans spekulativa teckningar af viljeförhållanden, att de hängifva sig åt dessa abstrakt för sig tänkta relationers evidens, till hvilka ingen grund får sökas hvarken i erfarenheten eller öfver erfarenheten?

Afgörande vigt och betydelse för karaktersbildningens teori har uppfattningen af dess ställning till religiositeten. I detta hänseende är den Kantska filosofin epokgörande äfven i pedagokikens historia och synbarligen bestämmande för den Herbartska ståndpunkten.

Kants måhända största verldshistoriska betydelse ligger i den belysning hans filosofi gaf åt det praktiska förnuftet i dess åtskilnad från det teoretiska och hans nya uppfattning af det behag och misshag, af det billigande och missbilligande, hvarmed detta förnuft är förtroget bestämmer äfven den ställning, hvilken den sedliga karaktersbildningen enligt hans yrkande skall intaga till religiositeten. Tvänne föremål fylla, säger Kant, gemythet med ständigt ny och tilltagande beundran och vördnad: den stjernströdda himmelen öfver mig och den moraliska lagen i mig. På det teoretiska området är menniskoanden inskränkt till företeelserna: han kan icke höja sig till tingen i sig. Deremot på det praktiska området, i sin fria viljas verld erfar menniskan omedelbart den intelligibla verldens närvaro. På detta område

[1]) Werke IX. 360.

har derföre den Kantska forskningen med förkärlek riktat sina ögon. Denna erinran, som hos Göthe „jordanden,“ hvilken vid tidens susande väfstol virkar gudomens lefvande klädnad, gifver Faust, som, troende sig lik denna ande, fåfängt kämpar med honom:

Du gleichst dem Geist, den du begreifst,
Nicht mir,

denna erinran har äfven den Kantska filosofin förnummit och meddelat åt den forskande menniskoanden. På „jordandens„ område förmår vår blick icke intränga i sjelfva tingen; i det praktiska deremot, der menniskan är, så att säga, på sitt eget område, kan hon beröra den intelligibla verldens majestät. Dit måste vi således framför allt rikta våra blickar, dit framför allt annat vända de ungas håg och uppmärksamhet, om vi vilja bilda dem efter en evig urbild, om vi vilja gifva dem en dygd, som icke är ett efter tid och omständigheter vexlande, till ingen regel brukbart oting. För detta ändamål ansåg Kant det vara af största vigt i uppfostran, att genom en moralisk katekes, som icke skulle föredragas amalgamerad med den religiösa, ej heller få komma först efter den sistnämnda, utveckla det praktiska förnuftets lagstiftande förmåga, ty religion utan moralisk samvetsgrannhet är en vantrostjenst, ett hyckleri, ett gunstsökeri. Man uppfostrar, yttrar Kant, väsendtligen så, att moralisationen öfverlåtes åt presten, och dock, huru oändligen vigtigt är det icke, att barnen redan från de tidigaste åren lära att afsky lasten icke blott på den grund, att Gud förbjudit den, utan derföre, att den i sig sjelf är afskyvärd, och att utöfva dygden för dess inre värde och icke derföre blott, att ett högsta väsende föreskrifver den [1]).

Kants betraktelsesätt är det, som dikterar Herbarts uppfattning, då denne i sin Umriss framhåller att „faran af skenhelighet skall vid den religiösa uppfostran ligga ytterst nära, ifall icke moraliteten redan vunnit en fast grund i allvarlig sjelfiakttagelse med afsigt att

[1]) Werxe IX. ss. 352, 380, 432, 433.

tadla sig för att förbättra sig. Da nun die moralische Bildung nur nachfolgen kann, wo die ästhetische Beurtheilung und die richtige Gewöhnung schon vorangingen, so darf auch die religiöse Bildung eben so wenig übereilt, als ohne Noth verspätet werden" [1]). I en tidigare pedagogisk afhandling heter det, att den, som icke är förtrogen med smakens fordringar och icke erkänner dem, kommer att stödja det sedliga på för detsamma främmande principer, hvilka härflyta „ur borgerlig och religiös *klokhet*" [2]). De estetiska maximerna och det sedliga omdömet, enligt hvilka vi i våra egna ögon synas antingen föraktliga och skändliga eller värdiga och lofvärda, skola, då de förbindas med de religiösa föreställningssätten, erhålla ett förkroppsligande, som visserligen lättare förmår den stora mängden att underkasta sig, men äfven bringar dem sjelfva in eine Verunstaltung, hvari till och med de skarpare tänkarne ej mer känna igen dem [3]). I sin praktiska filosofi yttrar Herbart, att dyrkan skall vara af estetisk beskaffenhet [4]).

Herbart är i sin pedagogik temmeligen sväfvande och obestämd beträffande den närmare gestaltningen af den religiösa uppfostran och dess hjelpmedel, men den allmänna tendensen af hans uppfattning kan man dock sluta till. Han är, såsom synes, angelägen om att smakbildningsprocessen skall försiggå sjelfständigt gentemot de religiösa föreställningssätten. Just det, som Kant yrkar till förmån för utvecklingen af det praktiska förnuftets lagstiftande förmåga, just det yrkar Herbart till fromma för smakbildningen eller det estetiska förnuftet. Både hos Kant och Herbart är ytterst litet tal om bibeln och bibliska historien; förunderligt nog skall enligt Herbart, såsom i det föregående

---

1) Werke X. 192.
2) Werke XI. 226.
3) Werke VI. 364.
4) Werke VIII. 22.

redan nämndes, det icke tillkomma uppfostraren såsom sådan att taga befattning med positiv religion. Det af Kant uttalade yrkandet, att man i karaktersbildningsprocessen skall utveckla det praktiska förnuftet sjelfständigt gentemot religionen, är en tanke, hvaraf tidens bildningshistoria bär en tydligt skönjbar prägel. Man kan säga, att denna abstrakta tanke från Pestalozzis tid och börjandes med hans sträfvanden alltmera förkroppsligat sig i det sociala fenomenet: folkskola vid sidan af och gentemot kyrka, och att de egendomliga verkningarne af denna betydelsefulla dualitet i bildningsprocessen hos de moderna folken ännu icke låta öfverskåda sig i hela sin vidd.

Att man för närvarande i den pedagogiska verlden fattar karaktersbildningsprocessen annorlunda, än Kant och Herbart, att man icke numera förlägger denna uppgift i en lika abstrakt sfer, som dessa tänkare gjorde det, kan vid närmare granskning af tidsströmningens beskaffenhet icke undgå någon. De ryktbar vordne preussiska skolregulativen beteckna en vändpunkt i de pedagogiska ideernas utveckling. Det karakteristiska af deras anda är, att de åsyfta att försätta den pedagogiska uppgiften i närmare samband med lifvets positivitet. Anhängarne af regulativen rikta sig i discussionen mot Pestalozzismen, men klart är, att den pedagogiska strömning, för hvilken de äro uttryck, befinner sig i strid äfven med Herbarts ståndpunkt.

Få torde de vara, som numera underkasta sig den icke ringa mödan att studera Herbarts praktiska filosofi för att komma mönsterbegreppen på spåren, och ännu mindre är förvisso deras antal, som studerat och erhållit en klar uppfattning. Herbart arbetar i sagda vetenskap på lösningen af en omöjlig uppgift. Han vill gifva spekulativa teckningar af viljeförhållanden, i hvilka sjelfva viljandet är likgiltigt, och förhållandet såsom sådant skall vara det väsendtliga och värdefulla, som äger ursprunglig evidens och tillvinner sig obetingadt bifall.

Men förhållanden, i och för sig betraktade, kunna icke äga sådan evidens, icke tillvinna sig sådant bifall. Denna evidens och detta bifall måste bero på beskaffenheten af det, hos hvilket dessa förhållanden förekomma. Förhållanden mellan olika partier af ett byggnadsverk behaga, emedan under så och så beskaffade förhållanden verket på bästa sätt individualiserar sig. Det välbehag, som förhållanden tillvinna sig, kan icke sålunda särskiljas från verket, att detta blefve blott det yttre tjenstbara material, hos hvilket förhållanden såsom det ensam värdefulla sjelfändamålet utarbeta sig. Och på samma vis kunna viljeförhållanden icke äga någon ursprunglig, någon absolut sjelfständig evidens. Den gestaltning, som personligheten och de sedliga totaliteter, hos och inom hvilka dessa förhållanden förekomma, genom dem erhålla, måste vara den källa, ur hvilken deras värde härledes. Herbarts etiska smaklära lider af den betänkliga förvändhet, att menniskan blir det yttre för framställning af förhållanden brukbara stoffet. Denna smaklära saknar helt och hållet, hvad man kallar ideal, ty „mönsterbegreppen“ såsom betecknande idel relationer äro icke ett sådant. Till ideal hör verksam individualitet, men häraf finnes intet i mönsterbegreppen, som icke engång gifva oss en bild af något verkligt och verksamt. Man kan finna att orsaken, hvarföre Herbart uppoffrar menniskan för mönsterbegreppen, är, att han vill sålunda uppresa en dam mot egoismen och säkerställa det sedliga mot impulser, som komma från denna källa. I förhållandet såsom sådant skola de viljor, som utgöra dess länkar, icke behålla för sig någon särskild energi: de uppgå i förhållandet såsom sådant. Herbart är hänvisad att tänka sig menniskan bunden på detta sätt, emedan han icke såg henne på grund af ursprunglig verldsplan stå i en sedlig totalitet, ur hvilken hon kunde erhålla hållning för sin verksamhet. Samvetets begrepp har Herbart icke fattat, ty likasom enligt hans uppfattning menniskoanden icke är organiskt anlagd, så säger

han, att äfven den objektiva andens organisationer icke äro det [1]). Det härflyter icke ur någon real grund eller ur någon ursprunglig verldsekonomi, att sedliga helheter af ett eller annat slag, såsom nation, stat o. s. v. gestalta sig. De äro i grunden blott tillfälliga verkningar deraf, att de beståndsdelar, som i dem ingå, sammanträffa, likasom om man, för att begagna en bild, skulle tänka sig, att jordkroppen uppkommit genom sammansättning af verldsdelar och länder. Den Herbartska filosofin måste på det praktiska området, der det spörjsmål uppkastas, hvad det är i menniskans inre, som hon kallar sitt samvete, oundgängligen i detta spörjsmåls besvarande lida skeppsbrott. Ty hvad vi kalla samvete, är medvetande af en på ursprunglig plan beroende helhet, i hvilken menniskan med sitt görande och låtande står, och hvarefter hon skall, efter hvad detta medvetande vittnar, skicka sig, ifall hon icke vill förvirra sin egen tillvaro. Herbarts praktiska filosofi bär vittne derom, att han icke förmått förklara beskaffenhet af detta medvetande och af den stämma, hvarmed det talar i menniskans inre. Hvad Herbart kallar „sedlig smak“ kan icke utgöra sedlighetens grundprincip. Uttrycket saknar god klang och har trots Herbarts bemödanden icke kunnat vinna burskap bland den etiska filosofins uttrycksmedel.

Det kunde synas, såsom om Herbart skulle gifva den sedliga bildningen ett fast historiskt botten, men detta är skenbart. Dikten och historien skola, såsom af ett redan anfört yttrande synes, användas såsom ett medel att framställa de med spekulativ konst gjorda teckningarne af viljeförhållanden, hvilka såsom ett slags matematiska axiomer stå helt och hållet utom och öfver hvarje historisk process. Men det är icke något tillskott i värde dessa teckningar härigenom erhålla: *allt* omedelbart och ursprungligt sedligt värde är inneslutet i dem [2]).

[1]) Werke VI.
[2]) Werke IX. 365.

Det är, från Herbarts ståndpunkt sedt, icke så, att menniskan för att fatta och finna det sedliga måste ställa sig i den historiska processens spår, måste sluta sig till den i denna process verksamma gestaltningsdriften. Det sedligt goda är helt och hållet inneslutet i subjektiviteten. Det härflyter icke ur det varande såsom sådant, utan uttrycker blott det sätt, hvarpå ett möjligt eller verkligt föremål uppfattas eller bedömes af en gentemot stående åskådare. Föremålet behöfver icke vara verkligt, icke engång ett realiter möjligt; i dess ställe gör en blott tanke tillfyllest. Men åskådaren måste existera, eljest kommer intet omdöme till stånd. Den deremot, som vill undervisa oss om det verkligas natur och beskaffenhet, måste helt och hållet undvika att tala om det goda, på det han icke i det verkliga må inmänga åskådarens betraktelser [1]). Historiens studium kan således icke användas för att låta oss finna, att och huru det goda är en makt äfven utanför subjektiviteten. Ändamålet med detta studium kan icke heller vara att bilda det sedliga medvetandet genom en sådan belysning af menniskans ställning i den objektiva andens organisationer, som låter oss fatta, att dessa äro spontana yttringar af det sedligas makt i historien, och att det subjektivt sedliga eller det sedliga i menniskans inre blott i sitt sammanhang med dem kan bestå. Också skola, ifall man tager vägledning af den Herbartska smakläran, vigtiga sidor af de Helleniska skaldernas betraktelsesätt icke blifva i den uppfostrande undervisningen tillgodogjorda. Om någonting hos dessa är i ögonenfallande, så är det den uppfattning, att det goda eller den rättvisa, som enligt skaldens framställning beherrskar handlingens och händelsernas gång, är yttring af en verklig verldsekonomi och ingalunda har sin källa blott i åskådarens betraktelser.

---

[2]) Ibid. s. 117.

Om den Herbartska smakläran sålunda å ena sidan icke låter oss i sedligt tänkande tränga tillräckligt djupt, så är den äfven å andra sidan icke egnad att låta oss rätt uppskatta och bedöma den mera konkreta sidan af den karakterologiska processen.

Strängt taget borde Herbart från ståndpunkten af sin smaklära förskjuta att i den etiska bildningsprocessen anlita skaldernas hjelp. Ty han fordrar, att de unga för att vinna en sann grund för sedligheten, skola sättas i stånd att fälla formala smakomdömen utan den minsta äggelse i affekten. Blott under detta villkor blefve det möjligt att intaga den opartiska åskådarens ståndpunkt, från hvilken menniskan blir skicklig att bedöma äfven sina egna handlingar. Men hvar finnas de skalder och skaldeverk, som äro så beskaffade, att de icke sätta affektströmmar i rörelse? Herbart borde nära nog se sig föranledd till samma åtgärd, som Plato utöfvar mot skalderna, då han utvisar dem från sin idealstat. Och verkligen förekommer äfven hos Herbart ett ställe, der han nästan ger Plato rätt [1]). Herbart har efter Kants föredöme alltför mycket reducerat sedlig bildning till omdömesakter och grundsatser. Enligt vår tanke skall sedlig bildning lika mycket bestå i en riktig författning hos affekterna. Vi kunna icke medgifva, att allt urspungligt sedligt värde bestämmes genom formala smakomdömen. Det sedligt goda måste förekomma i driften, i känslan lika ursprungligt, som i omdömet, och först från ståndpunkten af en sådan uppfattning kan sedens betydelse för sedligheten äfvensom den omedelbara karaktersuppfostran eller menniskans receptivitet för sedlig bildning genom sed framstå i sin rätta betydelse. Från en sådan ståndpunkt skall man finna, att modren är egentlig uppfostrare lika mycket, som „der Gedankenbildner“ och likaså, att en stor del af skaldernas uppfostrande inflytande på ungdomen måste sökas deri, att de på samma

---

[1]) Ibid. s. 384.

gång, som de sätta affektströmmar i rörelse i menniskans hjerta, äfven förädla dessa och härunder alstra i känslans verld entusiasmen, denna af ingenting annat ersättbara skatt, utan hvilken den sedliga karakteren saknar en del af sin skönhet och ett vigtigt vilkor för sin energi. Lika ofullständigt, som mönstertrianglarne uppbära den rika åskådningsbilden af det fysikaliska fenomenet, lika ofullständigt äro, kunde man säga, Herbarts mönsterbegrepp eller hans teckningar af viljandets grundförhållanden egnade att bestämma sedligt värde i hela dess omfattning.

Kant yttrar, att entusiasmen, hvari han ser ett själstillstånd, der det godas ide är förenad med affekt, ehuru den tyckes vara i den grad upphöjd, att man vanligen föreger ingenting stort utan den kunna uträttas, dock på intet vis kan förtjena billigande, emedan affekten skall vara en rörelse i gemythet, som gör detta oförmöget att anställa grundsatsernas fria öfverläggning för att bestämma sig derefter. Dygd förutsätter enligt Kants tanke apati eller ett sådant tillstånd, som undertrycker alla driftens impulser och mottager sådana blott från oföränderliga grundsatser [1]). Herbarts uppfattning är i grunden densamma. För vår del kunna vi icke förstå en ungdomens sedliga bildning, som icke är entusiasmens lika mycket som grundsatsernas. Då vi låta ynglingens hjerta känna entusiasm för vissa karakterer och handlingssätt, som möta oss på den historiska skådeplatsen, harmsenhet och indignation för andra motsatta företeelser, då vi göra dessa affektströmmar starka i ynglingahjertat, måste vi anse oss verka i den sedliga bildningens intresse. Vi veta icke, huru, utan dessa strömningar i hjertat, detta skall skyddas mot andra strömningar, mot begärlighetens, yppighetens, njutningslystnadens, som äro nog starka, för att vi icke skulle nödgas kämpa mot dem äfven med andra hjelpmedel än grund-

[1]) Kritik der Urtheilskraft. s. III.

satser och formala smakömdömen. Icke heller veta vi huru på annan väg den sedliga karakterens energi skall uppstå och bildas. Det är klart, att Herbart genom de abstrakta smakomdömen, hvilka ensam skola tillåtas att bestämma och begränsa det sedligt värdefulla sträfvar att säkerställa karakterens renhet, men han gör det, såsom oss synes, utan att lika mycket tillgodose karakterens liffullhet och energi. Det emotionela själslifvet, åt hvilket vi ville tillstädja ett större anseende, en större betydelse i den sedliga bildningsprocessen skall icke tillåtas att öfverskridande måttet genom en alltför stor retbarhet blottställa karakterens lugn, ty vi vilja tillika gifva den sedliga besinningen en djudare grund, i det vi se det goda fästadt vid en objektiv verldsplan, således icke hägnadt blott genom en i subjektivitetens inre verksam smak och dess oafvisliga anspråk. Om vi vilja fatta det sedliga så, att dess område sträcker sig längre till de plastiskt konkreta momenten af individualiteten, så skall dock det sedliga icke förlorar sig i vexlingarnes verld, ty vi fordra af sedligheten medvetande af en planfull helhet och verksamhet omedelbart i dess intresse.

Plato särskiljer i sin psykologi det mod- och vredeartade själslifvet (ὁ θυμός, ἡ ὀργή) från begärligheten och tänkningen, såsom om det vore nära nog en skild själ för sig. Hafva vi icke, heter det i dialogen, ofta märkt, att, när någon betvingas af sina begär i strid mot hans förnuft, han då, förebrående sig sjelf, vredgas på det, som betvingar honom, och att, likasom om två vore stadda i gräl, hans vrede blir bundsförvandt åt förnuftet? Men att vreden skulle göra gemensam sak med begären, då förnuftet säger, att man icke bör göra något, detta tror jag icke, att du kan påstå dig hafva iakttagit hvarken hos dig sjelf eller hos någon annan [1]). Att föranstalta den mod- och vrede artade själens reaktion mot sinligheten och begären samt sålunda i densamma vinna

[1]) De republ. IV. 440.

en god bundsförvandt åt tänkningen, detta är en hufvudsynpunkt i den Platonska pedagogiken och borde vara det i hvarje pedagogik. Många lefnadsförhållanden, som det attiska samhället under industrins och handelns utbildning hade alstrat, voro så beskaffade, att de läto Plato uppskatta vigten och behofvet deraf att bilda modet att trotsa icke blott slagfältens faror, utan äfven de icke mindre faror, hvarmed begärligheten och den ständigt växande mängden af njutningsmedel kunna hota menniskan. Om Plato i en stat, hvars handelsförbindelser sträckte sig kring Mindre Asiens och Cykladernas stränder, kände detta behof och dessa faror, huru mycket mera måste icke vi, åt hvilka alla verldsdelar täfla att räcka sina produkter, sin lyx och sina njutningsmedel, finna vigten af en pedagogik, som bringar den mod- och vredeartade själen, entusiasmens, hederns, ärans affektströmningar till reaktion mot lystnaden. Vi behöfva icke befara, att dessa strömningar skola, såsom Herbart säger, „göra känslan platt“ [1]). Uppfostraren måste vara betänkt derpå, att det välbehag och misshag, som åtföljer vissa karakterer och handlingssätt, skall blifva förnimbart icke blott i det formella omdömet, utan äfven i känslan och affekten. Det är omöjligt att hålla den etiska värdebestämningen så utanför det menskliga välet, som Kants och Herbarts filosofi fordra det.

Att känslans och affektens förädling till stor del måste ske i hemmet, och att grunden härtill måste läggas redan i den tidigaste åldersperiod, är klart. Här måste det godas entusiasm tändas i menniskans hjerta, här modet och den dermed sammanhängande sympatiska affekten samt motviljan för falskhet och dubbelhet näras och utvecklas, här den religiösa andakten vinna insteg och skjuta sina rötter i hjertats djup. Vilkor för allt detta är den glädtighet, den frihet från ängslande intryck och starka retningar i begäret som endast modrens kär-

---

[1]) Werke. X.

lek förmår bereda barnet, och om hvilken Plato, vid tal om barnets tidigaste vård, säger, att den är ett tillstånd, som vi, följande vår inre siarestämma, tillskrifva äfven gudarne. Glädtighet är, säger Jean Paul i öfverensstämmelse med Plato, den himmel, under hvilken allt trifves, undantagandes gift. Den öppnar barnet för det inträngande alltet, den låter de unga krafterna gå upp såsom morgonstrålar och leka verlden tillmötes. Glädtigheten ger styrka, såsom fördystring beröfvar oss den. „Der erste Schreck", yttrar Jean Paul, „ist desto gefährlicher, je jünger er fällt; später erschrickt der Mensch immer weniger; der kleine Wiegen- und Betthimmel des Kindes wird leichter ganz verfinstert, als der Sternenhimmel des Mannes" [1]).

Med den utveckling, som det offentliga skolväsendet i vår tid erhållit och alltmera erhåller, anse vi den fara ligga nära till hands, att skolan öfvertager en större uppgift, än den kan uppfylla, och försvagar känslan af familjens uppfostringsansvar. Det vore naturligtvis den karakterologiska bildningsprocessen, som isynnerhet derigenom blefve lidande. Ej sällan har i vår tid den klagan försports, att det bestående uppfostringsväsendet i alltför ringa grad utöfvar karaktersbildande verkningar, att det alltför litet förädlar hjertat, alltför litet utrustar de unga med motståndskraft mot tidens mångfaldiga frestelser. Man har sökt missförhållandets orsak i skolan och studiernas beskaffenhet och utan tvifvel beror mycket af skolan. Måhända har man dock ofta väntat för mycket af skolan. Allt beror på en riktig fördelning af uppgift och ansvar mellan henne och hemmet. Om den karakterologiska bildningsprocessen skall utfalla gynsammare, måste hemmet förstå att göra sin uppfostran verksammare, och isynnerhet måste enligt vår tanke, om större framgångar åsyftas, modrens gestalt stiga högre i uppfostringsverlden. Hon måste försättas i stånd att göra sitt uppfostrande inflytande äfven öfver gossen gäl-

[1]) Levana I. 153.

lande under en längre fortsatt tid. Om den moderna qvinnorörelsen bringar oss någonting godt, måste detta bestå deri, att modrens uppfostraremyndighet stiger högre, och att hon blir skicklig att göra denna myndighet gällande. Ingen uppfostrare kan bättre, än hon, vara egnad att väcka det godas entusiasm hos barnet, och om denna icke vaknat vid modrens hjerta, skall „der Gedankenbildner" i de flesta fall arbeta med oviss framgång i sina bemödanden om karakterens sedliga hållning och fasthet. I hög grad måste den sedliga bildningens framtid hos de moderna nationerna anses bero deraf, i hvilken grad man genom stegrad qvinnobildning kan gifva större vigt åt den vid den husliga härden försiggående uppfostran. Nya krafter måste samlas vid den mot nya faror, om de, som der blifva bildade, skola ega den härdning, som lifvets strid fordrar. I det sociala fenomen, som i de stora industriidkande länderna fått insteg bland massan, att mödrarne blifva fabrikarbeterskor och dragas bort från den husliga härden och uppfostrarekallet, se vi ett djupt missförhållande, som icke uppväges derigenom, att man inrättar skolor åt dessa mödrars barn. Både fysisk och sedlig vanvård måste i följd af nämnda förhållande drabba de unga.

Hvad skolans läroämnen vidkommer, måste den historiska undervisningen anses stå i nära samband med den karakterologiska bildningen, och åt denna undervisning samt dess metodik egnas derföre för närvarande en stor uppmärksamhet i den pedagogiska verlden. Man vill, inskränkande mängden af yttre data, låta det personliga lifvet, de historiska individualiteterna kraftigare, än tillförene, framträda och tillika på det högre stadiet af undervisningen befrämja uppfattningen af allmänandans organisationer och den enskildes ställning till dem samt slutligen äfven gifva den nationela historien en mera accentuerad vigt, än tillförene. Den historiska undervisningen skall, så yrkar man, i möjligaste månto koncentreras kring fornfolkens och fäderneslandets hi-

storia. Det är i ögonen fallande, att alla dessa reformer äro egnade att låta skolan på ett verksammare sätt, än tillförene, ingripa i den karakterologiska bildningsprocessen.

En lycklig anordning, som numera torde vara genom läroplanerna ganska allmänt fastställd i de tyska staternas gymnasier, synes det vara, att det historiska studiet, oafsedt det biografiska förstadiet på de lägsta klasserna, sönderfaller i tvänne kurser, en för mellanklasserna (IV o. III) och en för de högsta på sådant sätt, att bägge omfatta samma område eller hela det kunskapsfält, som skolans historiska undervisningen har ett genomskrida. Grunden till den tvänne gånger skeende bearbetningen af samma stoff kan naturligtvis icke vara blott behofvet af repetition för att befästa det inhemtade. På samma gång man genom nämnda anordning undviker den olikformighet i uppfattning och förarbetning af läroämnet, som skulle blifva följden, ifall hela det i skolan i frågakommande historiegebitet skulle behandlas i en enda fortgående, på årspensa fördelad kurs, åsyftas dermed en bearbetning af lärostoffet ur olika synpunkter under de tvänne skilda stadierna. „Lärjungarne måste på de högre klasserna ledas till att öfverallt genomtränga händelsernas logiska förhållanden, att fatta orsak och verkan, att finna plan och ändamål i de historiska personernas handlingar, att förstå stater och folk såsom lefvande individer, såsom organismer och betrakta deras utveckling, såsom en nödvändig, genom bestämda inflytelser än befrämjad, än hämmad rörelse. Medan elementarkursen ställer personerna i förgrunden, måste den högre verka derhän, att lärjungen begriper, hurusom historien känner personer blott såtillvida, som de voro bärare af ideer och hade inflytande på den gemensamhet, i hvilken de lefde“ [1]).

---

[1]) Zeitschrift für das GymnasialWesen. Herausg. von H. Kern u. H. J. Müller. Maj. Berlin 1883 ss. 259, 280.

Fornålderns historia måste alltid utgöra ett hufvudområde af den uppfostrande undervisningen. Man har alltid med skäl prisat de stora föredömen af dygd och patriotism, som denna del af historien har att uppvisa. Dess styrka ligger i den utpräglade individualiteten, icke i konsten att organisera tallösa massor så, att de röra sig såsom en man; och på denna dess starka sida beror väsendtligen den fängslande verkan, den utöfvar på det unga sinnet. Dock är det icke blott vid anblicken af individualitetens storhet och styrka, som de ungas sinne skall erfara bildande verkningar af historiens studium. Äfven det sociala och offentliga lifvet måste blifva föremål för deras uppmärksamhet och eftertanke, och fornålderns enklare förhållanden underlätta lärarens föranstaltningar i detta hänseende. Föga medveten af sin uppgift är den historieundervisning, som icke gör de unga förtrogne med adeln och folkets ställning till det hela i den Solonska författningen, som icke belyser den sednare uppträdande konflikten mellan de oligarkiska och demokratiska partierna samt den upplösning, densamma tillskyndar Hellas' stater. Likaså skall den uppfostrande undervisningen låta det sig angeläget vara att i Roms historia jemte de yttre händelsernas gång och väldets tillväxt belysa adelns och folkets, optimaternas och plebejernas klassintressen och opinioner, deras ställning inbördes till hvarandra och till det hela samt den ofärd, som beredes, genom partiernas oförmåga att underordna sig det hela. Det borde icke inträffa, att någon genomgått en anstalt för högre allmän bildning utan att hafva någon verklig inblick i dessa förhållanden. Mängden af yttre data skall icke tillåtas att bringa i skuggan sådana moment af den historiska betraktelsen, som äro särskildt egnade att bilda det sedliga medvetandet, att uppfostra medborgaren och låta honom blicka in i vilkoren för folkens välfärd, att lära honom förstå, att den verkliga friheten icke beror blott på krafternas lössläppande åt alla hål, utan på graden af den

sjelfförsakelse, hvaraf medborgarne äro mäktiga, på styrkan af den allmänanda, som bland dem är rådande. Skulle sådana moment, som de nyss nämnda och andra med dem sammanhängande, såsom t. ex. de egendomliga verkningar det Helleniska moderlandet erfor af koloniers anläggande, af de härigenom uppkomna transmarina förbindelserna, af handelns tillveckling o. s. v. erhålla en framstående plats i undervisningen, så skulle studium af fornåldern i hög grad underlätta uppfattningen af den nya tiden och dess samhällsorganisation. Såsom på naturforskningens område kännedomen af lägre stående, enkla organismer banat väg till insigt i de sammansatta, så bör fornålderns studium gestalta sig så, att det på mångfaldigt sätt underlättar inträngandet i det moderna lifvet, hvilket icke äger samma öfverskådlighet, samma plastiska klarhet, samma skarpa teckning i sina konturer, som fornåldern. När vi taga i betraktande, huru mångfaldiga de studier äro, som taga vår tids ungdom i anspråk, skall man inse vigten deraf, att dessa, såvidt möjligt är, inrättas sålunda, att de understödja hvarandra, att de samverkande bidraga till samma resultat. Af vigt är derjemte, att det uppväxande slägtet, som finner, att samma eller liknande problemer, som de, hvilka sysselsatte fornålderns folk, äfven föreligga de moderna, förvärfvar sig den insigt, att, om de moderna folken skola lösa sin uppgift på ett lyckligare sätt, än fornålderns, om de skola med större framgång stäfja förfallet och upplösningsprocessen, detta måste bero derpå, om vi äro mäktiga af en högre sjelfförsakelse, af en högre patriotism och allmänanda. Fornåldern får icke gälla för ungdomen såsom i allo mönstergiltig. Uppfattningen af de gamle och deras inrättningar såsom mönster har på vissa håll icke varit utan men för den moderna utvecklingen. Vi måste bilda omdömet äfven derigenom, att vi låta de unga varseblifva de dunkla punkter i fornålderns lif, som äro egnade att genom kontrasten förhöja insigten i de former, i hvilka den

objektiva anden under historiens senare epoker iklä- der sig.

Den nuvarande pedagogiska strömningen i Tyskland skiljer sig på ett påfallande sätt från den Pestalozziska skolan och äfven från Herbartianismen i det starka betonandet af den pedagogiska uppgiftens förknippande med det nationela. Herbarts pedagogik har en kosmopolitisk prägel: han vill att den uppfostrande undervisningen skall förverkliga en „europeisk patriotism," hvilken betraktar Greker och Romare såsom sina förfäder [1]. „Iden af menniskobildning skall," säger han, „vara pedagogens äkta förebild." Han vill uppfostra menniskan, icke omedelbart medborgaren [2]. Bildningens universalism, sådan han tänker sig densamma, är synbarligen icke förenad med någon omedelbart i uppfostringsplanen ingående hänsigt till patriotismen, till det nationela såsom sådant. Så yrkade äfven Kant, att uppfostringsplanen skall anläggas kosmopolitiskt, och att den skall göra till sitt ändamål „das Weltbeste," icke det privatbästa, icke fäderneslandets bästa [3]. Det pedagogiska betraktelsesättet har numera undergått väsendtliga förändringar. Isynnerhet under senaste trenne decennier hafva framhäfvandet af den nationela principen och yrkandet på nationala bildningsanstalter låtit höra af sig. Redan de preussiska skolregulativen (1854) innehålla, ehuru de i främsta rummet framskjuta den konfessionela sidan, derjemte den vidsträcktare fordran, att uppfostraren skall ansluta sig till de reala makterna, till det nationela och historiska. Det är denna under konfessionalismens egid skymda sida af regulativen, som för närvarande allt mera framhäfves i den pedagogiska verlden i Tyskland. Man yrkar, under framhållande af kosmopolitismens svaga sidor äfven på uppfostringens område,

---

[1]) Werke X. 85,
[2]) Werke XI. 432.
[3]) Auf. arb. s. 377.

att den nationala uppfostran skall vara sedlig lika väl, som den sedliga skall vara national. Man vill tänka sig de sedliga och de nationala ändamålen i närmaste samband utan att dock låta dessa begrepp sammanfalla med hvarandra [1]). Med förfärande öfverdrift yrkar den anonyma författaren till skriften: Über nationale Erziehung (1872), som väckt stort uppseende i Tyskland och till och med tyckes anses utgöra ett pedagogiskt evenement, att det uppväxande slägtet i skolan skall lära att med den mest bornerade ensidighet (mit ganz bornirter Einseitigkeit) i historien se, känna och beundra den tyska nationen framför alla andra, att med den mest bornerade kärlek hänga fast vid det tyska fäderneslandet och låta ingenting annat, än detta, gälla. „Det är," säger han, „skolans och isynnerhet den hlstoriska undervisningens uppgift att göra slut på das bei uns so verbreitete Hincinfahren in die nebelhafte Allgemeinheit, att från höjden af den komopolitiska ståndpunkten, der man så lätt förgäter plikterna mot sina närmaste, föra ungdomen tillbaka till den blygsamma och begränsade nationala ståndpunkten" [2]). Detta är, såsom synes, en pedagogik af helt annan typ, än den, som ville göra „das Weltbeste" till uppfostrans bestämmande princip. Man kan icke neka, att under den misshagliga öfverdriften, som äfven blifvit tillbakavisad, döljer sig en sanning. Den tidigare pedagogikens ideal rörde sig i ett alltför abstrakt element: det individualiserade sig alltför ofullständigt för att kunna vara ett i verkligheten verksamt ideal. Det bör anmärkas, att man äfven i andra länder utom Tyskland känner till denna pedagogiska strömning, hvars yrkanden gå ut på, att skolan skall mera än tillförene tillgodogöra de uppfostrande element, som den nationella sagan, dikten, historien erbjuda.

[1]) Se: Dic sittliche und nationale Durchbildung des Zöglings o. s. v. i Verhandlungen der Direktoren-Versamlungen in den Provinsen des Königreichs Preussen. V. Berlin 1880.

[2]) s. 71.

Ett af de fruktbaraste uppslag i den nuvarande pedagogiken är insigten i betydelsen af ett pedagogiskt tillgodogörande af den nationella sagan. Så yttrar en pedagogikens målsman i Tyskland, sedan han framhållit den outtömliga skatt af tyskt väsende, som sagorna om Dietrich, om Nibelungarne, om Gudrun, om Roland o. a. i sig gömma, sålunda: Diese ethische Grundlage, zusammen genommen mit dem tiefen Gemythe und der Laune in der deutschen Thiersage und im Märchen sowie im deutschen Volksliede bilden unstreitig eine vortreffliche Vorschule für unsere Jugend [1]. Sannolikt skall det uppfattningssätt, som uttalar sig i detta yttrande, i en snar framtid utöfva på skolan ett större inflytande, än det redan gjort det. Det är icke blott Hellas' palestra, som föryngrar sig i den moderna turnskolan. På visst sätt tyckes återkomma äfven ett sådant pedagogiskt tillgodogörande af den nationella sagan och dikten, som de gamle benämnde musikalisk uppfostran. Och likasom de unga i Hellas för att blifva duglige män läste skalderna utantill, så finner man äfven i Tysklands pedagogiska kretsar ganska eftertryckligt yrkas, att man på samma sätt skall göra mångt och mycket af den nationella diktningens skatter till de ungas varaktiga egendom för lifvet, emedan en blott en gång skeende flyktig läsning icke lemnar nog starkt spår för att verkligen förädla sinnet. Man måste se till, att menniskan i bildsamhetsåldern, då den psykiska receptiviteten är så öfverraskande stor, rikligen tillegnar sig ett plastiskt språkmaterial. Man måste se till, att under nämnda ålder de villkor äro förhanden, hvaraf det beror, om den andliga menniskan skall lefva under ett högt, starkt och rymligt språkhvalf, ty häraf betingas i hög grad den andliga synkretsens vidd samt utvecklingen af de energier, genom hvilka den andliga menniskan höjer sig öfver den blott animala.

---

[1]) Verhandlingen der Direkt. Vers. V. s. 95.

Man yrkar, att de unga skola införas i den gamla klassiska litteraturens innehåll, och på alla håll erkännes vigten häraf, men likaså erkännes, att skolan genom de klassiska språkens studium icke förmått i önsklig grad sörja för gemythsbildningen. Om så är, och om bildsamhetsåldern icke skall i nämnda hänseende försummas, kunna vi icke annat finna, än att de nationela bildningsstoffen, den nationela hjeltesagan, diktningen och litteraturen måste pedagogiskt tillgodogöras på ett i uppfostringsverket verkligen ingripande sätt. Det etiska bildämnet måste från detta håll erhålla vigtiga bidrag, om uppfostran icke skall arbeta utan framgång, om den skall kunna förädla känslan och ingripa i gemythets djup. Vi hålla med Herbart derutinnan, att tukten icke ensam kan uppfostra menniskan. Vi måste se till, att bilden af mannaidealet gestaltar sig i de ungas inre och erhåller tillräcklig värma. Och för detta ändamåls uppnående måste vi taga nämnda bildningsmedel till hjelp. Man förundrar sig ofta deröfver, att skolans ungdom saknar sinne för kroppsöfningar. Men man tyckes icke inse, i hvilket nära samband sinnet för dessa står med innehållet af den läsning, hvarmed ungdomen sysselsättes. Om skolan finner medel att verksammare, än tillförene, befrämja den karakterologiska processen, om hon kan bringa till användning sådana bildningsstoff, som låta bilden af mannaidealet med tilldragande kolorit glänsa i de ungas ögon, så skall det vara naturligt, att sinnet för den etiska hjelten förhöjer sinnet för den fysiska.

Det har öfverraskat den tänkande betraktaren att individualiteten i vår tid mattats, att de energiska karaktererna blifva sällsynta, att hvad af karakterens energi förekommer visar sig merändels på ett begränsadt område, på det industriela och merkantila. Om detta skall blifva annorlunda, om karakteren på en vidsträcktare bas skall vinna i energi och adel, så måste enligt vår tanke bland de vigtigaste faktorer, som på uppfostrans

område äro egnade att verka till ett gynsamt resultat räknas dessa tvänne: den husliga härdens ökade uppfostringsinflytande och de nationela bildningsmedlens organiska inordnande i uppfostringsprocessen.

